



TESIS DOCTORAL
2015

**“Metaevaluación del proceso de evaluación global
institucional del Ecuador. Análisis y propuesta de
mejora mediante la aplicación del Modelo V”**

María Verónica Peña Seminario
Licenciada en Orientación y Consultoría Familiar
Magister en Terapia Familiar con mención en Intervención Sistémica

Facultad de Educación

Departamento MIDE I
(Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I)
UNED

Director: D. Santiago Castillo Arredondo
Codirector: D. José Luis García Llamas



Facultad de Educación

**Departamento MIDE I
(Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I)**

**“Metaevaluación del proceso de evaluación global
institucional del Ecuador. Análisis y propuesta de
mejora mediante la aplicación del Modelo V”**

María Verónica Peña Seminario
Licenciada en Orientación y Consultoría Familiar
Magister en Terapia Familiar con mención en Intervención Sistémica

Director: D. Santiago Castillo Arredondo
Codirector: D. José Luis García Llamas

AGRADECIMIENTOS

- A Dios y la Virgen Santísima por ser mis fuentes de fortaleza.
- A mis padres por haberme enseñado el valor de la perseverancia.
- A mis tíos Lucho, Leoni y Tere por estar cuando mi mamá y papá ya no estuvieron más.
- A Bernardo por compartir su extraordinaria cultura, su sabiduría e inteligencia, y por amarme y tenerme paciencia.
- A mi hija Veri por ser mi versión mejorada, y a Giuliana por su eterna alegría que ilumina mis días.
- A Valentín y Julieta por regalarme en sus sonrisas nuevas razones para vivir.
- A los hermanos más leales del mundo, José Antonio, Juan Carlos y Luis Eduardo junto a mis cuñadas María Elisa, Úrsula y Andrea, por darme paz amando a mis hermanos.
- A mis ahijados Ceci, Ursulita y José Alejandro por enaltecerme con su cariño y a mis sobrinos Javier Antonio y María Inés, todos ellos estudiantes extraordinarios.
- A Julia, la abuela de mis hijas por cebarme los mates en mis retiros para inspirarme a escribir.
- A María, Adrián, Chiara, Francesca, Noel y Rosa Elena, todos quienes estando lejos se las ingenian para que los sienta tan cerca.
- Al Doctor Jorge González, Michele, Rocío y Olivia por el entusiasmo transmitido al haberme formado como evaluadora.
- A mis compañeros evaluadores nacionales e internacionales, especialmente a Nancy, Cinthya y Karina por aventurarnos juntas a compartir el proceso de evaluación nacional.
- A Sandra, Sara y José, mi equipo de trabajo, que ha sabido comprenderme cuando he estado concentrada en esta tesis.
- A mis queridos amigos Mauro y Walter, mi rector y vicerrector, y a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil por su constante apoyo a mis estudios doctorales.
- A Santiago, mi director de tesis, quien rompiendo las barreras de la educación a distancia me obsequió su presencia en Guayaquil otorgando mayor calidad educativa a la UNED, su gentileza merece un especial reconocimiento.
- Y con cartel francés a mis compañeritos de la Escuela Moderna que día tras día han rezado, me han hecho reír y rabiarse por el chat, y sobretodo me han animado a continuar investigando en los tiempos más difíciles. Gracias infinitas a Pablo, María Paula, Richard, Rodolfo, Mylene, Gabriela, Mike, al Doc Jaime, mi favorito Jorge, Cynthia, Vicky y a mi madrina Paula.
- Sin ustedes esta tesis no hubiese sido posible, nuevamente, Gracias.

INDICE

CAPÍTULO I	15
INTRODUCCIÓN	15
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	20
1.1. Preguntas de Investigación	21
1.2. OBJETIVOS	24
1.3. Resultados esperados	25
CAPÍTULO II	27
2. MARCO TEÓRICO	27
2.1. El concepto de calidad	27
2.2. Calidad de la educación.....	32
2.3. La calidad según la UNESCO.....	35
2.4. La calidad en Latinoamérica y el Caribe	36
2.4.1. El principio de calidad en la Ley Orgánica de Educación Superior	38
2.5. Evaluación	42
2.5.1. La Evaluación en la República del Ecuador	44
2.5.2. La Evaluación en la LOES 2010 de la República del Ecuador.....	51
2.5.3. La Evaluación de programas educativos	59
2.5.4. La evaluación de sistemas complejos	64
2.5.5. La complejidad del proceso de evaluación educativa.....	73
2.5.5.1. Investigación evaluativa	74
2.6. Metaevaluación.....	80
2.7. El conocer científico y la epistemología del evaluador	84

2.8.	Los modelos de evaluación de la calidad	94
2.9.	Modelo “V” de evaluación	101
2.9.1.	El Proceso de Evaluación Utilizando el Modelo “V”	112
2.9.2.	Conceptos Básicos del Modelo “V”	120
2.9.3.	Criterios, y atributos de la investigación evaluativa con el Modelo “V”	127
2.10.	Modelo de evaluación global institucional del Ecuador	129
CAPITULO III		150
3.	METODOLOGÍA	150
3.1.	Aproximación a la Problemática	150
3.2.	Procedimientos metodológicos	163
3.3.	Tipo de Investigación.....	178
3.4.	Método y técnicas de análisis	179
3.5.	Criterios para la elaboración del instrumento de recolección de datos.....	184
3.6.	Población y Muestra.....	186
3.7.	Justificación de la selección de la Metodología del Modelo “V”	189
3.8.	Hipótesis de trabajo	199
CAPÍTULO IV.....		200
4.	ANÁLISIS DE DATOS	200
4.1.	Primera fase de análisis.....	200
4.1.1.	Determinar si el modelo de evaluación global institucional incluye todos los elementos constitutivos de la educación superior de calidad y la evaluación de la calidad declarados en la LOES.....	201
4.1.2.	Evaluar el modelo de evaluación global institucional del Ecuador utilizando el Modelo “V”	213

4.1.2.1.	Análisis Preliminar	214
4.1.2.2.	Análisis Sectorial y Síntesis Parcial	220
4.1.2.3.	Análisis integral	227
4.1.2.4.	Síntesis Confrontativa	230
4.1.3.	Conclusiones de la primera fase de análisis.....	234
4.2.	Segunda fase de análisis.....	235
4.2.1.	Análisis de las entrevistas a Evaluadores	237
4.2.2.	Análisis de las entrevistas a las autoridades universitarias	262
4.2.3.	Conclusiones de la segunda fase de análisis	283
4.3.	Conclusiones Generales del Análisis de Datos	285
CAPÍTULO V	295
5.	CONCLUSIONES	295
CAPÍTULO VI	303
6.	PROPUESTA DE MEJORA	303
7.	BIBLIOGRAFÍA	335
8.	ANEXOS	341
	Anexo 1: Análisis de contenidos de la LOES.....	342
	Anexo 2: Matriz de análisis de la superestructura	367
	Anexo 3: Matriz de análisis de la estructura	383
	Anexo 4: Matriz de análisis de la infraestructura.....	400
	Anexo 5: Matriz de síntesis de la superestructura	409
	Anexo 6: Matriz de síntesis de la estructura.....	416

Anexo 7: Matriz de síntesis de la infraestructura	421
Anexo 8: Matriz de indicadores, variables y evidencias para la evaluación de las IES	425
Anexo 9: Fichas técnicas de los indicadores	443
Anexo 10: Guías metodológicas para la evaluación de las IES.....	490
Anexo 11: Transcripción de las entrevistas en profundidad.....	524
Anexo 12: Redes Conceptuales. Atlas Ti.....	567
Anexo 13: Elementos del autorreferente institucional según el Modelo “V” de evaluación	573
Anexo 14: Debilidades en la Coherencia del diseño del Modelo	574
Anexo 15: Debilidades de Congruencia entre los componentes del Modelo	579
Anexo 16: Debilidades en la consistencia de aplicación del Modelo	583

ÍNDICE DE SIGLAS, ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS

C

CEAACES, Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

CES, Consejo de Educación Superior.

CONEA, Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación.

E

EUGP's, Entidades Universitarias de Gobierno y Política.

G

GIIES, Sistema de Gestión de la Información de Instituciones de Educación Superior.

I

IES, Instituciones de Educación Superior.

IMMACE, Instituto para la Medición, Mejoramiento y Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

L

LOES, Ley Orgánica de Educación Superior.

M

MEGI, Modelo de Evaluación Global Institucional.

P

PEDI, Plan Estratégico de Desarrollo Institucional.

POA, Plan operativo anual.

R

RIEV, Red Internacional de Evaluadores.

S

SENESCYT, Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.

T

TPA, Teoría de los Procesos Alterados.

U

UDUAL, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

UGOA's, Unidades de Gestión y Operación Administrativa.

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Características de la Investigación Evaluativa	79
Tabla 2: Componentes de un Modelo de Evaluación.....	98
Tabla 3: Umbrales de desempeño Método Directo	146
Tabla 4: Matriz del ciclo del conocimiento. Objetivo 1.2.2.1.....	181
Tabla 5: Matriz del ciclo del conocimiento. Objetivo 1.2.2.2.....	182
Tabla 6: Matriz del ciclo de conocimiento. Objetivos 1.2.2.3 y 1.2.2.4	183
Tabla 7: Características de la muestra de evaluadores.....	187
Tabla 8: Características de la muestra de autoridades	188
Tabla 9: Comparación entre el Modelo "V" y el "Modelo de Evaluación Global Institucional"	197
Tabla 10: Matriz de análisis de contenidos de la LOES	202
Tabla 11: Síntesis de acciones para la mejora de las guías metodológicas	212
Tabla 12: Diseño de matriz para el análisis sectorial y síntesis parcial	222
Tabla 13: Matriz de análisis integral y síntesis confrontativa	228
Tabla 14: Indicadores de calidad para la gestión académica	231
Tabla 15: Indicadores de calidad para la gestión organizativo-operativa.....	232
Tabla 16: Indicadores de calidad de la gestión política.....	233
Tabla 17: Propuesta de mejora al modelo de evaluación global institucional	305
Tabla 18: Elementos del autorreferente institucional según el Modelo "V" de evaluación.....	573
Tabla 19: Debilidades en la Coherencia del diseño del MEGI	574
Tabla 20: Debilidades de Congruencia entre los componentes del MEGI	579
Tabla 21: Debilidades en la consistencia de aplicación del MEGI.....	583

INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Praxis de la Evaluación. Modelo "V"	111
Ilustración 2: Marco Teórico Metodológico Modelo "V"	114
Ilustración 3: Análisis sectorial y síntesis parcial.....	116
Ilustración 4: Análisis integral y síntesis confrontativa	117
Ilustración 5: Síntesis confrontativa.....	118
Ilustración 6: Estrategia Metodológica del Modelo "V".....	120
Ilustración 7: Ejes Estructurales del Modelo "V".....	124
Ilustración 8: Paradigma de Calidad.....	127
Ilustración 9: Fases del Proceso de Evaluación con el Modelo "V".....	115
Ilustración 10: Modelo de Evaluación Global Institucional.....	134
Ilustración 11: Criterio Academia, Subcriterios Posgrado y Dedicación	135
Ilustración 12: Criterio Academia, Subcriterio Carrera Docente.....	135
Ilustración 13: Criterios Eficiencia Académica e Investigación	137
Ilustración 14: Criterio Organización.....	138
Ilustración 15: Criterio Infraestructura	139
Ilustración 16: Dimensiones en la construcción del conocimiento.....	152
Ilustración 17: Competencias complejas conscientes para el proceso de investigación	154
Ilustración 18: Ciclo del conocimiento	158
Ilustración 19: Desarrollo de la Investigación	159
Ilustración 20: Definición y delimitación del objeto de estudio.....	161
Ilustración 21: Caracterización General de la Problemática	162
Ilustración 22: Definición y delimitación de la intencionalidad	163
Ilustración 23: Matriz del Ciclo del Conocimiento - Objetivo 1.....	166
Ilustración 24: Análisis sectorial - Objetivo 1	167
Ilustración 25: Matriz del Ciclo del Conocimiento - Objetivo 2.....	168
Ilustración 26: Análisis Sectorial - Objetivo 2	169
Ilustración 27: Análisis integral - Objetivo 2.....	170
Ilustración 28: Síntesis Confrontativa - Objetivo 2.....	172

Ilustración 29: Metodología de Investigación del Modelo "V"	175
Ilustración 30: Matriz del Ciclo del Conocimiento - Objetivos 3 y 4	176
Ilustración 31: Proceso de investigación - Objetivos 3 y 4.....	177
Ilustración 32: Metodología de la Teoría Fundamentada.....	178
Ilustración 33: Tipos de Universidades Acreditadas con el Modelo "V"	190
Ilustración 34: Tipos de acreditaciones realizadas.....	191
Ilustración 35: Base de datos de pares evaluadores de la RIEV	192
Ilustración 36: Instituciones capacitadas en el Modelo "V"	193
Ilustración 37: Problemáticas de naturaleza política en las IES	194
Ilustración 38: Problemáticas de naturaleza académica en las IES.....	195
Ilustración 39: Problemática de naturaleza organizativa operativa en las IES	196
Ilustración 40: Nivel de observación de los Artículos de la LOES.....	204
Ilustración 41: Procedimientos para la mejora. Objetivo 1.....	205
Ilustración 42: Distribución de variables a ser mejoradas en cada guía metodológica	205
Ilustración 43: Paradigmagrama de la Superestructura.....	225
Ilustración 44: Paradigmagrama de la Estructura	226
Ilustración 45: Paradigmagrama de la Infraestructura	227
Ilustración 46: Debilidades en la coherencia, congruencia y consistencia del modelo de evaluación global institucional.....	286
Ilustración 47: Debilidades en la coherencia del modelo	288
Ilustración 48: Debilidades de congruencia entre los componentes del modelo.....	290
Ilustración 49: Debilidades de consistencia en la aplicación del modelo	293
Ilustración 50: Red conceptual. Capacitación de evaluadores.....	567
Ilustración 51: Red conceptual. Construcción de la realidad	568
Ilustración 52: Red conceptual. Calidad institucional	569
Ilustración 53: Red conceptual. Internacionalización.	570
Ilustración 54: Red conceptual. Debilidades del proceso de evaluación	571
Ilustración 55: Red conceptual. Mejora al proceso de evaluación	572

RESUMEN

Este estudio presenta una metaevaluación del proceso de evaluación a las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador. Consiste en una investigación evaluativa de corte cualitativo empleando la estrategia metodológica del Modelo “V” de análisis estructural integrativo de organizaciones universitarias; un metamodelo de evaluación que permite conocer de manera integral y desde diferentes puntos de vista la problemática que se está analizando para formular propuestas de mejora. El objeto de estudio se circunscribe al modelo de evaluación institucional ecuatoriano. Utilizando las herramientas del Modelo “V”, junto a las técnicas de análisis documental y entrevista en profundidad dirigidas a autoridades universitarias y pares evaluadores externos, se logró obtener un incremento de significado en torno a los objetivos propuestos. Los principales hallazgos determinan la necesidad de incorporar indicadores para evaluar artículos de la Ley que no han sido contemplados dentro del modelo, introducir técnicas cualitativas para la recolección de datos, precisar la fundamentación teórica e información para el procedimiento metodológico de verificación de información, y, fundamentalmente, fortalecer el proceso de formación de pares evaluadores externos. Mediante los planteamientos mencionados se estructuró un plan de mejora al modelo.

Palabras clave: calidad, evaluación, investigación evaluativa, Modelo “V” de Evaluación, Modelo de Evaluación Global Institucional del Ecuador.

ABSTRACT

This research work presents a meta-assessment of the assessment process for universities and polytechnic schools in Ecuador. It is a qualitative evaluation research developed with the use of the methodological strategy of the "V" Model for integrative structural analysis of higher education institutions, which is a meta-model of assessment that allows comprehensive assessment of the problem undergoing analysis from different points of view so as to articulate improvement proposals. The object of study is limited to the Ecuadorian institutional assessment model. An increase of meaning was achieved within the objectives established using "V" Model tools, documentary analysis techniques, and in-depth interviews to university authorities and external peer reviewers. The main findings helped outline the need to take account of indicators to assess sections of the Law on Higher Education that were not covered in the in the latest model, introduce qualitative data collection techniques, specify the theoretical foundations and information for the methodological procedure of information substantiation, and, essentially, strengthen the training process of external peer reviewers. A plan to improve the current model was structured considering the foregoing information.

Keywords: quality, assessment, evaluation research, "V" Model Test, Comprehensive Ecuadorian Institutional Assessment Model.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

La presente tesis expone una metaevaluación del proceso de evaluación global institucional a las universidades y escuelas politécnicas de la República del Ecuador. El prefijo griego “meta” indica que el estudio se efectúa “más allá” o “después de” la evaluación, lo que lo convierte en una “evaluación de la evaluación”; un trabajo de análisis, reflexión e investigación evaluativa cuya finalidad apunta a la obtención de criterios válidos para generar un planteamiento de mejora al proceso ejecutado.

El Gobierno de la República del Ecuador promulga que, en el ámbito de la educación superior, la evaluación y acreditación institucional y de carreras son temas prioritarios para la nación. La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), emitida el 12 de octubre del 2010, enfatiza la importancia que tienen los procesos mencionados para generar el mejoramiento continuo y alcanzar la excelencia de las Instituciones de Educación Superior (IES), buscando consolidar, con apoyo de las instituciones nacionales, una normativa de exigencia que estimule a todas las universidades a mejorar permanentemente los procesos de calidad educativa hacia un horizonte de excelencia.

El Artículo 94 de la LOES establece que “La Evaluación de la Calidad es el proceso para determinar las condiciones de la institución, carrera o programa académico, mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, a fin de que sus resultados sirvan para reformar y mejorar el programa de estudios, carrera o institución. La Evaluación de la Calidad es un proceso permanente y supone un seguimiento continuo”.

A continuación, en el Artículo 95, la LOES insta que “La Acreditación es el producto de una evaluación rigurosa sobre el cumplimiento de lineamientos, estándares y criterios de calidad

de nivel internacional, a las carreras, programas, postgrados e instituciones, obligatoria e independiente, que definirá el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior”.

Al tenor de dichas cláusulas, el objeto de la presente tesis coadyuva al análisis de los fundamentos teóricos, criterios, indicadores y demás consideraciones que cimientan la construcción de un modelo estándar de evaluación aplicable a la valoración de la calidad institucional de las universidades y escuelas politécnicas ecuatorianas; y, el subsiguiente proceso metodológico, para implementar dicho modelo y proceder con el reconocimiento de su acreditación ante la sociedad. La acreditación en el Ecuador conlleva una categorización de las universidades, en la que se distingue el nivel de alcance de los estándares de calidad que obtiene una institución.

El interés en la problemática de investigación planteada emerge de la participación de la autora en varios procesos de evaluación institucional a nivel nacional e internacional, iniciadas al interior de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Ecuador, en el año 2008, cuando tuvo la delegación de coordinar la autoevaluación y la evaluación externa del ámbito de vinculación. A partir de aquella delegación surgen capacitaciones sobre el tema que permitieron el afianzamiento de las competencias requeridas en el ámbito de este estudio. Posteriormente, se torna coherente cursar un programa doctoral en metodologías de diseño y evaluación de proyectos educativos justamente por considerar que aquel rumbo profesional responde a las aspiraciones de la autora de convertirse en investigadora evaluativa.

Las funciones desempeñadas como Directora de Vinculación en la UCSG han permitido establecer lazos interinstitucionales con rectores y funcionarios de otras instituciones educativas del país, lo que posibilitó el acceso a los sujetos encuestados en la muestra. De igual manera, por haber actuado como par evaluador del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) en algunos procesos, existen vínculos con los evaluadores que concedieron las entrevistas para esta investigación.

El objetivo final que persigue este trabajo es que las autoridades del órgano evaluador nacional hagan uso del mismo como base para un planteamiento de mejora al modelo de evaluación institucional.

El objeto de estudio, el modelo de evaluación global institucional del Ecuador, fue elaborado por el CEAACES y socializado con las IES durante el año 2012; y fue posteriormente modificado integrando las observaciones realizadas por la comunidad académica del país. En su versión final se encuentra conformado por cinco criterios de evaluación: Academia, Eficiencia Académica, Investigación, Organización e Infraestructura. Estos criterios contienen sub-criterios y un total de 46 indicadores.

El objetivo principal perseguido por el CEAACES en la construcción del modelo para la evaluación global institucional consistió en dar cumplimiento a los lineamientos de calidad y de la evaluación de la calidad educativa establecidos en la LOES. Bajo esta premisa, la investigación incluye el análisis de la Ley, con el fin de verificar si todos los artículos que regulan estos aspectos se encuentran contemplados dentro del modelo.

La recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos para el proceso de evaluación es otro factor que se encuentra reglamentado dentro del Artículo 94 de la LOES, lo que deriva en que el investigador indague sobre la naturaleza de los métodos y procedimientos que fueron empleados para recolectar la información y las evidencias en las universidades y escuelas politécnicas evaluadas.

El carácter internacional que deban poseer los lineamientos y criterios del modelo de evaluación global institucional del Ecuador será otro elemento a revisarse dentro de este estudio, considerando que dicha característica se describe en el Artículo 95 de la LOES, que hace referencia a la acreditación. A tal efecto, fue menester examinar algunas definiciones adoptadas por la comunidad científica internacional para establecer el principio de calidad educativa, así como la concepción de la evaluación como proceso de diagnóstico para diversas finalidades referidas a la calidad. Se fortalece en el estudio el acceso a la evaluación como proceso de investigación evaluativa, sentido que adquiere cuando ésta se realiza poniendo de relieve los universos ontológico, epistemológico y metodológico que fundamentan el proceso de evaluación.

Por cuanto la investigación se centró en un proceso de evaluación ya ejecutado y ceñido a un modelo estructurado bajo criterios específicos, se empleó un “metamodelo” -el Modelo “V”

de evaluación- como estrategia metodológica para proceder a analizar si la estructura del modelo de evaluación institucional ecuatoriano asume criterios de nivel internacional para evaluar las IES del país. El Modelo “V” es aplicado internacionalmente en el análisis y valoración de diferentes espacios y niveles dimensionales de instituciones y de los sistemas educativos, siendo reconocido como una herramienta eficaz para el mejoramiento continuo de la calidad de las IES en Latinoamérica y el Caribe.

La investigación evaluativa se efectuó mediante una metodología cualitativa, habiéndose estructurado dos fases para el estudio; cada fase apropiándose de técnicas específicas para el alcance de los objetivos propuestos. Para el diseño de la investigación se utilizó la estrategia metodológica del Modelo “V” basada en atención, memoria, razonamiento y juicio, de la que se deriva el ciclo del conocimiento que permitirá el aumento de significado acerca del objeto de estudio.

La tesis profundiza en la persona del evaluador, el actor encargado de implementar los procedimientos y utilizar los instrumentos diseñados para el alcance de la intencionalidad prevista en el modelo de evaluación construido por el CEAACES. De igual forma, se hizo imprescindible abordar a una muestra de sujetos miembros de las instituciones que fueron evaluadas: las autoridades y los responsables de los departamentos de evaluación. Mediante entrevistas en profundidad se logró conocer la experiencia de ambos grupos durante el proceso de evaluación, quienes presentaron, según su criterio, acciones para la mejora del modelo.

Los contenidos del capítulo 1 despliegan el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos generales y específicos junto con la justificación del estudio y los resultados esperados.

En el capítulo 2 se organizan las bases teóricas en torno a la temática de la investigación. Posteriormente, se revisa el concepto de calidad dentro del ámbito de la educación y la concepción de los procesos de evaluación, presentando las características de ésta última cuando se asocia a la investigación evaluativa. Se prosigue luego con la revisión de la estructura de los modelos de evaluación para centrarse ulteriormente en analizar los

fundamentos del Metamodelo “V” de Evaluación y los componentes del Modelo de Evaluación Global Institucional del Ecuador.

El capítulo 3 presenta la metodología de investigación, detallando las herramientas y técnicas implementadas en cada fase del estudio, asociándolas con los objetivos planteados.

Dentro del capítulo 4 se encuentran detalladas las dos fases de investigación: en la primera fase el análisis documental de los contenidos de la LOES y aplicación del Modelo “V” para valorar el modelo de evaluación global institucional, y durante la segunda fase las entrevistas en profundidad dirigidas a evaluadores y autoridades de las instituciones de educación superior.

En el capítulo 5 se establecen las conclusiones del estudio en las que se plantea, como principales hallazgos para la mejora del modelo de evaluación, la necesidad de incorporar dentro del modelo algunos indicadores que corresponden a contenidos de la LOES que no han sido considerados para su estructuración. También se concluye que existe la necesidad de agregar información dentro de las guías metodológicas de evaluación con la finalidad de clarificar las instrucciones para valorar ciertas variables. Los resultados obtenidos mediante las tres técnicas empleadas para la investigación fundamentan la imperiosa necesidad de implementar metodología cualitativa para la recolección de datos. Otros aspectos de mejora determinados a través de las entrevistas realizadas a autoridades y evaluadores son: la articulación del proceso de autoevaluación con la evaluación externa, el establecimiento de la fundamentación teórica del modelo, y principalmente, el diseño de un proceso continuo y permanente para la formación de evaluadores.

A partir de los resultados de la investigación se procedió, en el capítulo 6, con el diseño de la propuesta de mejora al modelo de evaluación global institucional del Ecuador.

El haber ejecutado el proceso de investigación evaluativa y alcanzado los objetivos planteados obteniendo un aumento de conocimiento y significado en torno a los elementos constitutivos del proceso de evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior del Ecuador, se constituye en un aprendizaje formativo para el investigador. Esto a su vez permite ponderar

las bondades del Modelo “V” de Evaluación como una herramienta válida a ser empleada en la investigación evaluativa.

Finalmente, de ser implementadas las mejoras al modelo de evaluación global institucional del Ecuador propuestas dentro de este estudio, se espera que el siguiente proceso de evaluación a las universidades y escuelas politécnicas del país cuente con un incremento de la calidad en su abordaje metodológico, y que éste constituya un nuevo impulso para los procesos de calidad educativa en todo el territorio nacional aportando una mejora sustantiva al diálogo de saberes y la producción de ciencia y tecnología que impacten sobre el cambio en la matriz productiva, elemento imprescindible para fomentar el desarrollo sostenible y sustentable de la República del Ecuador.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La calidad de la educación es un concepto que posee múltiples definiciones que han sido construidas, han ido evolucionando y transformándose en relación a las miradas complejas de los actores participantes y las perspectivas sobre las que éstos han focalizado el fin último de la tarea educativa.

De igual manera, la evaluación de la calidad educativa es otro concepto que variará acorde con la configuración del objeto a ser evaluado, pudiendo construirse reconociendo la presencia de diversos aspectos que lo conforman, siendo éstos similares o antagónicos, ciertos e inciertos, tangibles e intangibles, en orden y desorden, que combinan la unicidad y la multiplicidad; coexistiendo todos ellos entrelazados dentro de una misma realidad que está siendo observada y descrita por un observador que la contrasta a la luz de un modelo compuesto por dimensiones también complejas, al igual que lo son los particulares contenidos y creencias con los que él distingue, se apropia y conceptualiza la realidad.

Partiremos entonces desde la asunción de que la calidad educativa y la evaluación de la calidad educativa se entienden desde diferentes visiones construidas desde el lugar y el tiempo en que está siendo contemplada la naturaleza compleja inherente a la construcción de dichos conceptos.

Como se presentó en los antecedentes, el Estado Ecuatoriano define los conceptos de calidad y evaluación de la calidad en los artículos 93 y 94 de la Ley Orgánica de Educación Superior. Los resultados de la evaluación de la calidad serán tanto la acreditación de las IES, cuya legalidad se ampara en el Artículo 95 de la LOES; como la clasificación académica o categorización de las mismas tal como lo indica el Art. 96 del mismo cuerpo articulado.

Recogiendo los conceptos sobre calidad y evaluación de la calidad elaborados por diversos autores, más los principios de calidad estipulados en la legislación ecuatoriana; y asumiendo la normativa acerca de acreditación y categorización institucional que han sido planteados dentro de la LOES; el problema de investigación se organiza de la manera siguiente: el modelo utilizado para la evaluación global institucional a) carece de ciertas características deseables en referencia a la organización, vinculación e integración de los criterios que configuran la representación de las IES ecuatorianas en reconocimiento de su individualidad e identidad; b) posee escasa claridad en las bases filosóficas y fundamentos teóricos que guían el diseño del método para conocer, aprehender, comprender y reconstruir la realidad de las IES; y, c) presenta limitaciones en la propuesta metodológica y técnicas utilizadas para la evaluación de la calidad de las IES al no haberse empleado un enfoque mixto que permita recuperar datos cualitativos acorde con las intenciones declaradas dentro del artículo 94 de la LOES.

“La calidad es esa especie de tensión utópica que nos mueve, nos motiva, a la mejora permanente de todo cuanto hacemos desde el ámbito de lo educativo; no tiene necesariamente que constituir un punto de llegada, siendo, más bien, un perfeccionamiento constante de todo cuanto hacemos en esa búsqueda de la perfección humana”. (Castillo, S., 2002 pág. 166). El principio de calidad declarado dentro de la LOES se ajusta a este concepto de calidad coincidiendo en la propuesta de búsqueda de una mejora permanente. Con esta idea se justifica el planteamiento de realizar una investigación evaluativa cuyos resultados se empleen en ajustar el modelo de evaluación global institucional en aquellos elementos que aseguren un abordaje idóneo a la calidad educativa según ha sido declarada dentro del contexto ecuatoriano. Los resultados de dicho estudio de ser implementados, sin duda generarán impacto sobre la sociedad ecuatoriana en su conjunto.

1.1 Preguntas de Investigación

La tarea investigativa tiene como punto de partida los cuestionamientos que sobre la problemática a ser estudiada, el universo ontológico, se haga el investigador. Estas preguntas se encontrarán presentes en todas las fases del proceso investigativo debido a que el investigar conlleva un reflexionar constante acerca de las interrogantes elaboradas para la construcción del objeto de estudio. El universo ontológico constituye el referente. En torno a las preguntas de investigación se estructura y reestructura el campo de estudio, y a su vez constituye el punto de llegada, ya que acorde con el grado de objetividad de la representación que se elabore de él, será posible determinar la confrontación resultante del ciclo de conocimiento.

Conocer implica cuestionar, comprender, construir y reconstruir la realidad en estudio, para ello el investigador debe precisar las intenciones de esta actividad. Esta es la base del universo epistemológico. Las intenciones se concretan en preguntas, cuyas respuestas serán el conocimiento mediante el cual el investigador alcanza un incremento de significado sobre el objeto de estudio. De las intenciones se desprenderán las decisiones para la selección de la aproximación metodológica adecuada para llegar a responderlas, y serán también uno de los elementos que permitirán la valoración de los resultados.

Frente a la complejidad de realizar una metaevaluación, que consiste en la evaluación de una evaluación ya ejecutada, cuya intención es obtener mayor conocimiento sobre el modelo de evaluación empleado y el proceso evaluativo realizado; el autor se plantea el siguiente cuestionamiento que pretende responder a través del proceso investigativo:

- ¿La concepción del modelo de evaluación global institucional utilizado para evaluar el nivel de calidad de las diferentes universidades y escuelas politécnicas de la República del Ecuador, realiza una aproximación metodológica que permite acceder a las relaciones complejas inherentes a la educación superior acorde con las intenciones declaradas dentro de los artículos 94 y 95 de la Ley Orgánica de Educación Superior?

De este cuestionamiento general se desprenden preguntas con mayor grado de especificidad sobre el problema de estudio:

- ¿El modelo de evaluación global institucional del Ecuador garantiza el cumplimiento de los lineamientos de calidad y evaluación de la calidad establecida dentro de la Ley Orgánica de Educación Superior?
- ¿El modelo de evaluación global institucional del Ecuador considera la aplicación de una metodología con criterios objetivos medibles y reproducibles de carácter internacional?
- ¿El modelo de evaluación global institucional del Ecuador plantea un procedimiento para determinar las condiciones de la institución, analizando sus componentes, funciones, procesos, mediante la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos que permitan elaborar un diagnóstico y el diseño de planes de mejora?
- ¿El proceso de autoevaluación institucional contemplado en la acreditación y categorización de IES permitió a las autoridades y responsables de los departamentos de evaluación y aseguramiento de la calidad el establecer un diagnóstico de la propia institución que anticipe los resultados de la evaluación y les guíe en la elaboración de un plan de mejoras?
- ¿La capacitación a los pares evaluadores les permitió adquirir una experticia en la aplicación del modelo y su acreditación como expertos en la ejecución del proceso de evaluación global institucional?
- ¿Qué criterios, sub-criterios, variables, indicadores, que componen el modelo de evaluación global institucional son susceptibles de mejora acorde con el análisis preliminar y síntesis confrontativa a ejecutarse mediante la aplicación del Metamodelo “V” de Evaluación?
- ¿Qué criterios, sub-criterios, variables, indicadores, procedimientos, regulaciones, que componen el modelo de evaluación global institucional son susceptibles de mejora acorde con la visión de los pares evaluadores?
- ¿Qué criterios, sub-criterios, variables, indicadores, procedimientos, regulaciones, que componen el modelo de evaluación global institucional son susceptibles de mejora acorde con la visión de autoridades y responsables de los departamentos de evaluación y aseguramiento de la calidad de las IES?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo General

Evaluar el modelo utilizado para realizar el proceso de evaluación global institucional ejecutado en el Ecuador en relación con su cumplimiento a las normas de calidad que han sido establecidas dentro de la Ley Orgánica de Educación Superior.

1.2.2. Objetivos Específicos

- 1.2.2.1. Determinar si el modelo de evaluación global institucional incluye todos los elementos constitutivos de la educación superior de calidad y la evaluación de la calidad declarados en la LOES.
- 1.2.2.2. Evaluar el modelo de evaluación global institucional del Ecuador utilizando el Modelo “V”, o Metamodelo “Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias” aplicado en la acreditación internacional de IES en América Latina y el Caribe.
 - 1.2.2.2.1 Analizar con la metodología del Modelo “V” la presencia de los factores, variables e indicadores de nivel internacional correspondientes a los ejes estructurales que componen las IES, presentes en el modelo de evaluación global institucional ecuatoriano.
 - 1.2.2.2.2 Sintetizar los hallazgos para determinar las variables a ser organizadas dentro de la propuesta de mejora al modelo de evaluación global institucional.
- 1.2.2.3. Identificar los aspectos del modelo a ser mejorados acorde con la experiencia de los pares evaluadores nacionales que participaron del proceso.
- 1.2.2.4. Establecer los criterios de mejora al modelo de evaluación a ser propuestos desde la experiencia de autoridades y departamentos de evaluación y aseguramiento de la calidad de las IES ecuatorianas.

- 1.2.2.5. Diseñar una propuesta de mejora al Modelo de Evaluación Global Institucional del Ecuador.

1.3 Resultados esperados

Una vez analizada la problemática se espera determinar si el sistema de evaluación de la educación superior del Ecuador cuenta con un modelo de evaluación que garantice el cumplimiento de los lineamientos de calidad y evaluación de la calidad establecidos dentro de la Ley Orgánica de Educación Superior en lo que respecta a la valoración de los componentes, funciones y procesos de las IES, sus proyectos de autoevaluación, los criterios e indicadores de carácter internacional, la metodología utilizada para dicha valoración bajo aplicación de procedimientos cualitativos y cuantitativos, y la capacitación a los pares evaluadores; que posibiliten la elaboración de un plan de mejoras a las debilidades que sean diagnosticadas.

La metaevaluación utilizando la estrategia metodológica del Modelo “V” permitirá determinar si el modelo de evaluación global institucional posee coherencia, congruencia y consistencia en aspectos asociados con su diseño y ejecución, asegurando su aplicabilidad como proceso idóneo para el aseguramiento de la calidad del sistema de educación superior del país. Los indicadores que se incorporen dentro de una propuesta de mejora impactarán directamente sobre el aumento de estos criterios categóricos que constituyen conceptos clave del paradigma de calidad del Modelo “V”.

De ser implementadas las mejoras al modelo de evaluación global institucional del Ecuador, en la próxima evaluación a ejecutarse antes del mes de octubre de 2017, se habrán mejorado los aspectos metodológicos concernientes a la aplicación del modelo con el fin de garantizar su eficiencia y eficacia para la consecución de los resultados esperados en la intencionalidad de la evaluación, lo que impactará sobre la mejora de la calidad educativa a nivel nacional.

El análisis de los elementos constitutivos del proceso de evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior del Ecuador, es un tema de actualidad con indiscutible relevancia social al encontrarse la acreditación de la calidad educativa, la transparencia en el gasto público y el destino de los fondos de la ciudadanía (en el caso de instituciones educativas privadas) inmersos en estos resultados.

Perfeccionándose el modelo de evaluación ecuatoriano y su metodología de aplicación se estará estableciendo un referente en cuanto a la posibilidad que poseen los países de Latinoamérica y el Caribe en sus capacidades para diseñar e implementar modelos de evaluación de la calidad ajustados a su propia identidad e idiosincrasia.

Finalmente, la metaevaluación a ejecutarse permitirá demostrar la utilidad de la estrategia metodológica del Modelo “V” de análisis estructural integrativo de organizaciones universitarias como metodología de investigación evaluativa en el estudio del mega nivel en el que se ubica el sistema de educación superior de una nación.

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO

En el desarrollo de este capítulo se conceptualizará la calidad y su relación con la validación de los elementos que la conforman a medida que ha sido considerada en sus transformaciones acordes con el tiempo y con las disciplinas que dieron inicio a su valoración como medio de verificación y control, ya sea de los resultados, como de los procesos inherentes a la producción, obtención y mercadeo de productos, junto a la oferta de servicios y la satisfacción de los usuarios. Esta elaboración teórica considera en especial la traslación del concepto de calidad hacia el ámbito educativo, para derivar las reflexiones en torno a la práctica de la evaluación, la evaluación de centros educativos y la investigación evaluativa.

2.1 El concepto de calidad

El concepto de calidad ha sufrido una cantidad de transformaciones desde su inicial definición realizada dentro del ámbito organizacional y productivo, hasta ser adecuado y adoptado al contexto educativo que compete al presente trabajo investigativo. Dentro de dicho ámbito se destaca la postura de Guillermo Domínguez y Luz Lozano (2003) quienes plantean que en las transferencias del concepto de calidad hacia la educación debe relevarse que ésta constituye un servicio y no un producto manufacturero y por ende no debiera homologarse con cualquier otro servicio del sector, porque en la satisfacción del cliente, usuario o beneficiario educativo se debería cuestionar si existe una auténtica creación de nuevas necesidades y expectativas. Por otra parte, la importancia de la transferencia de aprendizajes y el impacto social de la educación deberán ser elementos básicos para configurar los criterios y los indicadores de un modelo de calidad aplicado al ámbito de la educación. (Domínguez, G., Lozano, L. 2003, p.48).

La evolución del concepto de calidad ilustra la evolución de la cultura de los países y muestra el momento histórico en que éstos se encuentran mediante la superposición de los valores, creencias y principios de cada modelo. Desde el siglo XVIII al XX la calidad está centrada en los

productos y sus características, e inevitablemente la determinan los que tienen el poder: los especialistas, los empresarios y los políticos (como antes había estado en manos de la nobleza y la iglesia). (Municio, P. 2000. p.8).

A partir de los años sesenta del siglo XX el desarrollo social y económico propicia un cambio de la situación, que se consolida en los noventa. La calidad pasa a ser determinada por los clientes (usuarios, compradores, pacientes, estudiantes, etc.). La nueva revolución científica, social, cultural y tecnológica se ha puesto en marcha, con gran rapidez y mayor capacidad transformadora que antaño. (Municio, P. 2000,p.8).

De acuerdo con López, M. (1999), la calidad es un concepto natural y una aspiración permanente tanto en la actual como en las anteriores civilizaciones. La calidad ha sido siempre un referente de la actividad profesional, incluyendo en ella, la profesión de docente.

El concepto histórico asociado a la palabra calidad se refiere al conjunto de atributos que distinguen la naturaleza de las cosas. Es más recientemente que la noción de bondad se ha unido al concepto. En algunos entornos, el concepto de calidad se percibe en su sentido artístico, de artesanía, y es imposible de distinguir de la calidad del artista o del fabricante. Es por ello que debemos centrarnos en aquellas concepciones de la calidad susceptibles de ser estudiadas, medidas y gestionadas de forma más o menos objetiva. (Ribera, J., Rodríguez-Badal M., y Roure, J., 1997).

Las transformaciones del concepto de calidad se han ido adecuando a los cambios y necesidades de la sociedad y sus instituciones en distintas épocas, y respecto a ellos los autores determinan criterios determinantes para focalizar las nociones de este término.

En el escenario de la sociedad industrial al iniciarse el Siglo XX lo fundamental en cuanto a lo que se definía como calidad era el asegurar la duración de un producto. Esto implicaba un desarrollo tecno-cientificista que permitirá la generación de líneas de producción en serie con productos de características homogéneas. El criterio básico de la calidad dentro de este contexto era el de la "conformidad". Se buscaba la obtención de un producto uniforme que responda a unas especificaciones pre-establecidas en cuya conformidad se encontraba la

calidad del mismo. Autores como Shewhart (1931), Juran (1951), Deming (1989) o Crosby (1991) han desarrollado sus trabajos tomando como criterio central la conformidad.

Posteriormente, en la sociedad de la información caracterizada por los avances tecnológicos en las redes comunicacionales y la aparición emergente de la oferta de servicios como un área estratégica del sector productivo, un nuevo criterio emerge para definir la calidad y éste es la “satisfacción de las expectativas del cliente”. Será el mercado consumidor el que adquiera una voz determinante acerca de la calidad de un producto o servicio, a pesar de que dicho juicio pueda encontrarse plasmado de planteamientos subjetivos producto en muchas ocasiones de la manipulación publicitaria. El cliente en limitadas oportunidades puede generar opiniones basadas en comparación con productos o servicios similares, y menos aún acerca de procesos concernientes a su manufactura o sistema de distribución. Autores como Heshett, (1988), Davidow y Uttal (1990) y Kotter (1992), y el secretario de comercio del gobierno de Ronald Reagan en Estados Unidos, Malcolm Baldrige (1980), son los principales exponentes de la calidad basada en el criterio de la satisfacción del cliente.

En la década de 1950 Abbot (1955) y Feigenbaum (1955) generan desde Alemania y el Reino Unido un concepto de calidad que se basa fundamentalmente en la “relación entre el valor de un producto con su costo de producción y el precio final de venta”. Este modelo de calidad contempla las demandas del mercado, y establece mediciones entre la eficiencia económica y la eficacia en el nivel de ventas. Este concepto de calidad se utilizó en el momento histórico de la necesidad de producción de bienes de consumo como automóviles, electrodomésticos y artículos de consumo en general.

El criterio de excelencia aplicado a la elaboración de una conceptualización de la calidad es mucho más amplio y permite su adecuación a múltiples tipos de organizaciones pudiendo ser aplicado a diversos elementos de la calidad como pueden ser los productos, los procesos, las personas, las relaciones con el mercado, etc. Este criterio posee como eje vertebrador la existencia de un “compromiso” de los actores manifestado en la entrega de lo mejor de sí mismos en búsqueda de la excelencia. La dificultad es el establecer estándares o indicadores absolutos para medir la excelencia, dando lugar a la subjetividad para la construcción de las dimensiones que comprenden los servicios y la producción dentro de un mundo globalizado. La excelencia lleva aparejada también el concepto máximo de calidad y de sus estándares,

aquello que es lo mejor. Juran (1951), citado por Domínguez y Lozano (2003, p.57). Esta acepción se está desarrollando en la Sociedad del Conocimiento.

Teniendo en cuenta estas categorías, Luzón y otros (2000) citado por Domínguez y Lozano (2003, p.57) proponen que en la calidad habría tres perspectivas: **la interna**, que responde al concepto normativo y de conformidad y/o de eficiencia interna; **la externa** que tiene en cuenta la competitividad y la eficacia, a través de la atención y satisfacción del cliente; y **la global**, que es la del concepto de excelencia y que tiene en cuenta la satisfacción y respuesta de todos los implicados en el proceso, en el producto, etc.

Otros autores destacan entre las definiciones de calidad aquellas que poseen como elementos centrales: el cumplimiento de especificaciones, la satisfacción de las necesidades del cliente, la definición estratégica de calidad y la calidad total.

Parfraseando a Ribera, Rodríguez y Roure (1997), la *calidad como cumplimiento de especificaciones* implica que el producto deba cumplir un listado de condiciones y su calidad se definirá como la comprobación de todo lo especificado al realizarse una inspección del mismo. Esta noción de calidad será aplicable con mayor facilidad en aquellos productos tangibles a diferencia de la determinación de la calidad de un servicio. Un servicio suele contener referencias a condiciones ideales e incluso de naturaleza subjetiva, que deben ser evaluadas solicitando la percepción del cliente o usuario. Ante ello, los autores manifiestan la necesidad de derivar esta definición a otros dos elementos del concepto de calidad: cubrir las necesidades del cliente y descomponer el concepto en varias dimensiones.

La definición de *calidad como satisfacción de las necesidades del cliente* tiene un enfoque mucho más atractivo para los expertos de marketing. Su principal inconveniente reside en el hecho de que traslada la evaluación de calidad al cliente, y distintos clientes pueden tener distintas percepciones y necesidades. Esta visión de calidad engloba la anterior, como cumplimiento de especificaciones, pero a la vez incorpora otras dos visiones que podrían denominarse calidad de marketing (esfuerzo por comprender las necesidades de un grupo objetivo de clientes) y calidad de diseño

(excelencia por traducir las necesidades del grupo objetivo de clientes en unas especificaciones de producto y proceso para garantizar las necesidades iniciales).

La definición *estratégica de la calidad* aborda el problema de definición de calidad descomponiendo el concepto en múltiples dimensiones y enfocándose en aquellas dimensiones en que la empresa quiere y puede competir, es decir, alineándose con su visión estratégica.

El concepto más global de calidad en una organización es aquel que se conoce como "*calidad total*". El énfasis en este caso no está en cumplir unas especificaciones de producto o proceso, sino en asegurar que el compuesto agregado de las características de producto y servicio elaborado por todos los estamentos organizacionales satisfagan las expectativas del cliente. De esta manera encontramos que la calidad es responsabilidad de todos los miembros de la organización, cada uno dentro de su propio ámbito de actuación y en las relaciones con los otros componentes a lo largo de las interacciones de los diversos procesos. En calidad total, el proceso es la unidad habitual para examinar posibilidades de mejora. (Ribera, J., Rodríguez-Badal M., y Roure, J. 1997, pp. 14-17).

"La calidad total pretende la excelencia, y las organizaciones educativas participan de este interés mediante la incorporación de los principios de gestión de la calidad a través de la aplicación de modelos de gestión de calidad adaptados a las organizaciones educativas". (Martínez Mediano, C. 2009, p.49).

La Dra. Martínez sostiene que entre las organizaciones de alto rendimiento la calidad ha significado mucho más que una modalidad de control del diseño del producto y/o del servicio, dado que se le confiere el carácter de filosofía que apoya las decisiones y acciones que forman parte de su estrategia institucional. Por ello, la calidad es vista como parte de un sistema, relacionado con la cultura y los valores de la organización. La calidad desde esta perspectiva es descrita como una estrategia de diferenciación. La diferenciación se preocupa por proveer los factores que los clientes o usuarios consideran de importancia. (Martínez Mediano, C. 2009, p.8).

Domínguez y Lozano (2003) realizan una síntesis de la evolución del significado del término calidad ubicándolo en tres enfoques conceptuales relacionados: a) con el control, b) con el aseguramiento y, c) con la gestión de la calidad total.

El primer enfoque relacionado con “el control o la inspección se realizaba o bien en la fase de preparación del producto o bien cuando el producto estaba totalmente terminado. Su objetivo era la subsanación del error o el rechazo del producto defectuoso”. (Domínguez y Lozano, 2003, p.79).

El segundo enfoque conceptual se basa en el aseguramiento de la calidad donde “se pone énfasis en la verificación de la gestión eficaz de los procesos de fabricación. Se intenta hacer las cosas bien a la primera para evitar tener que rechazar productos fabricados, y de esa manera, a la vez que se intenta ahorrar costos, se asegura que la calidad del producto es la que tiene que ser”. (Domínguez y Lozano, 2003, p.80).

En la última etapa del enfoque, el de la gestión, se tienen en cuenta, no sólo los procesos de producción, sino todos los procesos que se dan en la empresa. La gestión de la calidad implica a todos los procesos de la organización, o cuando menos, los vinculados a los requerimientos del cliente. En esta nueva forma de entender la calidad se añade la concepción de objetivos y de mejora continua (actitud proactiva). Esta proactividad lleva aparejada asumir y adelantarse a las posibles futuras demandas del cliente, para poderlas satisfacer de manera adecuada y en el menor tiempo posible. Además en esta etapa, se ha superado el que sólo los integrantes de los departamentos de calidad de las empresas se hagan responsables de la gestión de la misma, son todos los miembros de la empresa u organización con el staff directivo a la cabeza, los responsables y verdaderos protagonistas de esta nueva forma de entender la gestión de la calidad. (Domínguez y Lozano, 2003, p.80).

2.2 Calidad de la educación

El concepto de calidad de la educación, como meta de toda institución educativa, asume un enfoque global de gestión de la institución hacia la consecución de metas de calidad para todos y con la colaboración de todos los implicados en la institución

educativa. La calidad conseguida tiene que ver con la calidad de las metas pretendidas, concretadas en objetivos, criterios y estándares que guíen su realización y la comprobación de su consecución.

La calidad en la educación se ha definido mediante un sistema de coherencias múltiples cuyas notas son: funcionalidad, eficacia y eficiencia. La funcionalidad se entiende como la respuesta dada por el sistema educativo a las necesidades de formación de la sociedad. Una organización será eficaz si logra las metas educativas de calidad que se había propuesto, y será eficiente si hace un uso correcto de sus recursos, tanto personales como económicos y materiales para conseguirlas.

La calidad abarca a todas las funciones y actividades de la institución y debe estar vinculada a las necesidades relevantes de la sociedad, que orientarán la elaboración de los programas, la realización de los procesos, de los productos y de los servicios para dar respuesta a dichas necesidades”. (Martínez Mediano, C. 2009, p.2).

“La calidad es esa especie de tensión utópica que nos mueve, nos motiva, a la mejora permanente de todo cuanto hacemos desde el ámbito de lo educativo; no tienen necesariamente que constituir un punto de llegada, siendo, más bien, un perfeccionamiento constante de todo cuanto hacemos en esa búsqueda de la perfección humana”. (Castillo, S., 2002, p. 166).

En el caso del objeto del presente estudio, la educación, si esta es considerada como un servicio, (Ribera, J., et.al. 1997) indican un listado que comprende 5 dimensiones de calidad tomadas de (Parasuraman, A., Zeithaml, V., & Berry, L., 1985):

- Fiabilidad, o la capacidad de dar el servicio en la forma precisa y el plazo acordado
- Capacidad de respuesta, o la voluntad de ayudar al cliente y proveerle un servicio adecuado
- Aseguramiento, el conocimiento y la cortesía de los miembros de la organización y su habilidad para transmitir confianza, descompuesta a la vez en las dimensiones de competencia, cortesía, credibilidad y seguridad

- Empatía, la atención personalizada y la preocupación por los clientes, que también consta de subdivisiones: facilidad de acceso al servicio y comprensión y conocimiento del cliente, sus problemas y necesidades;
- Elementos intangibles, que incluyen todos los que envuelven la prestación del servicio, es decir, la apariencia de las instalaciones y del equipo, el aspecto del personal, los materiales de comunicación, etc.

Desde la formación y teniendo en cuenta la especificidad de este ámbito como sector de servicios, con sus características propias e integrada en el campo de las ciencias sociales, podríamos definir la calidad como la conjunción de tres dimensiones o niveles: a) la calidad normativa o de conformidad de la formación; b) la calidad de la formación a través de la adaptación de los contenidos a las necesidades y expectativas y motivaciones vitales y de formación de la comunidad educativa; y c) la calidad como creación de expectativas y motivaciones personales, profesionales a través de la creación de actitudes y conocimiento. (Domínguez y Lozano, 2003, p.57).

En definitiva, la calidad de la formación estaría basada en una serie de dimensiones, que configuran la filosofía, los criterios e indicadores claves del modelo de escenarios organizativos. Una formación de calidad sería aquella que además de poseer unos niveles técnicos suficientes y capaz de adaptarlos a cada escenario organizativo de formación, comunidad educativa y alumnado, posibilita la creación de nuevas necesidades y expectativas personales, sociales y de desarrollo/promoción profesional, generando en los formandos la capacidad de transferencia de los conocimientos para aprender a desaprender; y el impacto organizacional y social de la misma (promoción social y profesional, lucha contra la desigualdad y la marginación), y ofrece oportunidades de crecimiento y mejora... (Domínguez y Lozano, 2003, p.59).

González, Morgan, Santamaría, Yáñez y Masjúan (2011, p.33) definen la calidad como “la integración y adecuación del ser, quehacer, deber ser y querer ser de un programa, dependencia o institución” en los siguientes términos:

Ser	En función de sus resultados y eficacia
Quehacer	En función de su estructura funcional y eficiencia

Deber ser	En función de su misión y pertinencia
Querer ser	En función de su visión y proyecto de desarrollo

Estos autores precisan como ejes de la calidad educativa a la equidad y cobertura; la eficiencia y eficacia; y la pertinencia y trascendencia.

Santiago Castillo Arredondo opina que la calidad trasciende lo estratégico como concepto y comparte otras formas de entender y considerar la calidad cuando es definida como: “Un rasgo atribuible a entidades individuales o colectivas, cuyos componentes estructurales y funcionales responden a los criterios de idoneidad máxima que cabe “esperar de las mismas, produciendo como consecuencia aportaciones o resultados valorables en grado máximo de acuerdo con su propia naturaleza” (tomado de Gento Palacios, 1996, p. 11).

2.3 La calidad según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO.

En la conferencia regional de la UNESCO, realizada en la Habana en 1996, sobre la Calidad de la Educación Superior, se planteó que la calidad podría definirse como la adecuación del ser y del quehacer de la educación superior, a su deber ser. Posteriormente, en la Conferencia Mundial de Educación Superior realizada en París en 1998 se sostuvo que la calidad de la educación superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, dotación de personal, alumnos, infraestructura y entorno académico. Indica que debe prestarse especial atención al progreso de los conocimientos mediante la investigación. Señala la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de educación superior, que debería estar centrado en el estudiante.

La calidad requiere también que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales. Enfatiza la dimensión internacional de la educación superior como un elemento intrínseco de su calidad, focalizando el trabajo en red como medio que propicia la ayuda mutua, la

solidaridad y la igualdad entre asociados. En este aspecto la UNESCO dio el ejemplo al poner en marcha el Programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO, con su labor de convalidación de estudios, títulos y diplomas basada en una estrecha asociación, solidaridad y cooperación entre iguales.

Para lograr y mantener la calidad nacional, regional o internacional, ciertos elementos son especialmente importantes, principalmente la selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante, en particular mediante la promoción de planes de estudios adecuados para el perfeccionamiento del personal universitario, incluida la metodología del proceso pedagógico, y mediante la movilidad entre los países y los establecimientos de enseñanza superior y entre los establecimientos de educación superior y el mundo del trabajo, así como la movilidad de los estudiantes en cada país y entre los distintos países. Las nuevas tecnologías de la información constituyen un instrumento importante en este proceso debido a su impacto en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos.

La búsqueda de la calidad es indispensable para una política fundada en el mérito. Pero la calidad debe articularse en un contexto determinado con la pertinencia y con la solución de problemas de la comunidad, de modo que las evaluaciones de la calidad deben comprender todas las funciones y actividades de la educación superior.

Posteriormente en el informe de la UNESCO 2005, “El Imperativo de la Calidad”, se la define en torno a dos principios: el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido; el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando.

2.4 La calidad en Latinoamérica y el Caribe

Dentro del contexto de América Latina y el Caribe, la UNESCO en su documento “Hacia la Educación de Calidad para todos 2015” considera que la calidad de la educación constituye un

desafío para la región y entre los objetivos declara el que debe asumirse un concepto amplio y no reduccionista acerca de la “calidad educativa”. Señala varios criterios a trabajarse para la mejora de la calidad educativa, entre ellos: a) logros de aprendizaje y aseguramiento de la calidad; b) docentes y calidad de la educación; c) clima escolar y su relación con la calidad educativa; d) educación para la ciudadanía y calidad de la educación; e) educación y tecnologías de la información y comunicación; f) equidad de género en la educación y, g) calidad en la educación superior.

Los aspectos antes mencionados se encuentran íntimamente relacionados con la calidad en tanto han sido valoradas las siguientes deficiencias existentes como barreras a ser superadas a fin de alcanzar la mejora continua, estas son: condiciones de inequidad en el acceso a la educación; las limitaciones en los insumos e infraestructura educativa; existencia de reducidas competencias profesionales de los maestros; una necesidad de trato respetuoso y capacidad de resolución de conflictos dentro de los centros; la escasa identidad nacional y de habilidades y actitudes para la participación ciudadana y política; el afianzar la alfabetización digital; la desigualdad de oportunidades educativas en relación con el género y el fortalecimiento de las instituciones universitarias en la región.

En el último criterio mencionado dentro del informe de la UNESCO 2015 como medidas para asegurar una educación de calidad, el fortalecer las instituciones de educación superior, especialmente las macro universidades públicas, responde a la imperiosa necesidad de generar una capacidad propia de producción científica y tecnológica, aspecto en el que la región se encuentra crónicamente retrasada. Recomienda además que las universidades deban esforzarse para conectarse con las necesidades de desarrollo de sus sociedades, siendo el propio sistema educativo un campo privilegiado para aquello, investigando sobre los problemas educacionales de las mayorías, apoyando al mejoramiento y la reforma institucional, formando mejor a los futuros docentes e integrándose verticalmente con el sistema educacional.

La UNESCO sostiene que los sistemas externos de evaluación estandarizada y “rendición de cuentas” debieran ser concebidos y validados en función de su contribución a mejorar las oportunidades de aprendizaje de la población mediante el monitoreo de los insumos, procesos y resultados de las instituciones educativas. Los resultados de las evaluaciones deben ser

implementados dentro de planes de mejora con metas y plazos establecidos, y además contar con un adecuado seguimiento gubernamental del cumplimiento de los objetivos de mejora de la calidad educativa.

2.4.1. El principio de calidad en la Ley Orgánica de Educación Superior

La Constitución de la República del Ecuador promulgada en agosto del 2008, en el Art. 351 declara la calidad entre los principios que rigen el sistema de educación superior dentro de un marco de diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global. El Art. 353 introduce como regentes del sistema de educación superior: 1. Un organismo público de planificación, regulación y coordinación interna del sistema y de la relación entre sus distintos actores con la Función Ejecutiva. 2. Un organismo público técnico de acreditación y aseguramiento de la calidad de instituciones, carreras y programas, que no podrá conformarse por representantes de las instituciones objeto de regulación.

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) fue expedida en el mes de octubre del año 2010 y sus mandatos constituyeron un cambio radical para el sistema de educación superior nacional. El Artículo 12 de la LOES declara que el Sistema de Educación Superior se regirá por los siguientes principios: “autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad y autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global”. A continuación en el Artículo 13 desarrolla las funciones derivadas de estos principios encontrándose las acciones dirigidas a garantizar la calidad educativa dentro del literal (e) “Evaluar, acreditar y categorizar a las instituciones del Sistema de Educación Superior, sus programas y carreras, y garantizar independencia y ética en el proceso”.

Posteriormente el Artículo 93 amplía la concepción del “Principio de Calidad” indicando que éste consiste en *“la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente”*. En el Artículo 94 se determina que dicha calidad será sometida a evaluación mediante un proceso que permitirá conocer *“las condiciones de la institución, carrera o programa académico, mediante la recopilación*

sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, a fin de que sus resultados sirvan para reformar y mejorar el programa de estudios, carrera o institución". Fortalece esta actividad señalando que "la evaluación de la calidad es un proceso permanente y supone un seguimiento continuo".

Los organismos que de acuerdo con la Constitución de 2008 regían la planificación, regulación y coordinación interna del sistema, así como el encargado de la acreditación y aseguramiento de la calidad de las instituciones sufrieron transformaciones sustanciales. La LOES 2010 establece que "el Consejo de Educación Superior (CES) reemplazará al Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) asumirá las anteriores funciones del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA)".

El CONEA planteaba que la búsqueda y acceso a la calidad en educación superior no es un proyecto finito, es más bien un camino que la comunidad de un centro de educación superior debe transitar empeñando todos los esfuerzos posibles. Implica trabajar cada vez mejor, perfeccionando cada proceso, cada actividad, cultivando la cultura de hacer bien las cosas. La calidad es un compromiso y una responsabilidad de todos. La calidad en la educación superior del Ecuador se concibe junto con la capacidad concreta para incidir en los cambios que requiere la sociedad para hacerla más próspera, justa, equitativa y solidaria. Implica también la posibilidad de intervenir en el mejoramiento de las condiciones de vida de los ecuatorianos.

Para responder a estos criterios las instituciones se disponen a ofrecer educación de calidad dentro de las condiciones del entorno. Una institución de educación superior que busque lograr una adecuada autorregulación necesariamente debe autoevaluarse, revisando de manera continua y sistemática sus tareas, su organización y funcionamiento, así como sus objetivos, políticas y estrategias relacionadas con el cumplimiento de las funciones universitarias. Para ello, deberá conectar los resultados de la autoevaluación con la planificación del desarrollo institucional, para generar procesos sostenidos de mejoramiento.

De estas concepciones se deriva que la búsqueda de la calidad implica que inicialmente la institución educativa deba encontrar un referente que reproduzca esquemáticamente su

realidad y oferte los criterios y mecanismos para evaluar su gestión mediante una metodología que permita verificar el grado de realización de los logros en relación con lo planificado. Todo ello debe además permitir el reconocimiento tanto de las fortalezas que posee la institución como de aquellos elementos que merecen ser readecuados mediante el diseño de un plan de mejora.

Antes de la aprobación de la LOES, la Asamblea Nacional Constituyente del 22 de Julio del 2008 dentro del Mandato Constituyente No. 14 emitió las definiciones de calidad de la educación superior para el país en las que podemos encontrar dos sentidos para el término:

- a) La calidad concierne a la situación jurídica de las instituciones de educación superior (IES) y se refiere a los trámites, permisos y requisitos gracias a los cuales las instituciones universitarias operan con licitud y legalidad, al amparo de una garantía pública sobre el alcance de sus actividades: autorización, reconocimiento, certificación, habilitación, títulos, etc. En otras palabras, se trata de los aspectos que algunos autores (Díaz, 2008) llaman *la calidad sustantiva* de la universidad, y que, en este caso, es responsabilidad del CONESUP, y,
- b) *la calidad adjetiva* de la universidad que consiste en una apreciación, basada en diversos grados de conformidad, de que las instituciones universitarias mantienen criterios y estándares acordados y establecidos previamente por el CONEA.

Estas acepciones de calidad reflejan principalmente los aspectos jurídicos y administrativos concernientes a la gestión y al funcionamiento de las IES considerando como procedimiento de medición de la misma la semejanza con la que ciertos aspectos o estándares previamente determinados por los organismos reguladores de la educación superior hayan sido alcanzados. Ello implica que la existencia de las llamadas calidad sustantiva y calidad adjetiva de la educación superior serían juicios a ser emitidos por organismos del Gobierno.

En octubre del 2010 dentro del Artículo 93 la LOES que fue presentado dentro de los antecedentes de este estudio, se expone el “Principio de Calidad” indicando que “*éste consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica*

externa y el mejoramiento permanente". Este concepto provee de un espacio de actuación a las propias universidades, al referirse a la necesidad de mirarse a sí mismas en cuanto al logro y alcance de los resultados alcanzados con el fin de elaborar propuestas para mejorar.

Al completar la revisión y análisis sobre el concepto de calidad, se constata que el principio de la calidad tal como es denunciado dentro de la legislación ecuatoriana, no contempla su acepción como un servicio que beneficia a hombres y mujeres que gracias al aprendizaje lograrán implantar innovaciones sociales, técnicas, productivas o científicas con impacto directo sobre las demandas de desarrollo de la nación. La LOES declara la búsqueda de la excelencia inmersa dentro de la conceptualización de calidad, lo que conlleva implícitamente que se está adoptando una perspectiva global acorde con la clasificación elaborada por Luzón y otros (2000) en la que se encuentra considerada la satisfacción de los implicados dentro del proceso educativo. Será de especial interés el verificar si efectivamente dentro del modelo para la evaluación de la calidad en la Instituciones de Educación Superior Ecuatorianas, han sido consideradas las posturas, opiniones y resultados sobre todas las partes interesadas (stakeholders).

Otros dos elementos presentes en el concepto de calidad que han sido destacados en las definiciones elaboradas por los docentes españoles, la Dra. Catalina Martínez y el Dr. Santiago Castillo, ameritan ser resaltados. La Dra. Martínez matiza la calidad en cuanto a sus relaciones con la cultura y con los valores presentes en una institución, lo que permite un ambiente diferenciador en sus estrategias de gestión y en la organización del aprendizaje que proveen cierta identidad reflejada en los profesionales que egresan de ellas. Por su parte, el Dr. Castillo enfatiza la dimensión humana y la búsqueda de la perfección a través de instituciones donde se brinde un aprendizaje en el que prime la finalidad de dirigir el conocimiento hacia el encuentro con la verdad y la voluntad de los educandos al ejercicio de buenas prácticas que fortalezcan la propia mejora con su derivada contribución al bien común.

Para concluir este apartado, presentaremos la posición de López Mojarro, 1999, quien establece que "situados en este paradigma de lo excelente o cualitativo como ideal al que se tiende, la evaluación aparece como recurso o factor que nos ayuda en ese asumido camino de/hacia la perfección. En cualquier caso, calidad y evaluación, aunque necesaria y adecuadamente unidas, son cuerpos diferentes en su identidad y funciones: calidad es

aspiración, búsqueda, objetivo, referente; mientras que la evaluación es conocimiento, datos, certeza o fiabilidad” (Castillo, S., 2002, p. 167).

2.5 Evaluación

“La evaluación es definida como un proceso continuo, ordenado y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa, que responda a ciertas exigencias: válida, dependiente, fiable, útil, precisa, viable, etc.; obtenida a través de diversas técnicas e instrumentos que tras ser cotejada o comparada con criterios establecidos nos permite emitir juicios de valor fundamentados que faciliten la toma de decisiones y que afecten al objeto evaluado”. (Ferrerres, V., González, A., 2006, p.174).

Al referirse a la evaluación como a un proceso, los autores nos permiten el construir la idea de que la actividad consiste en un conjunto de pasos sucesivos, alejado totalmente de una acción que se efectúa al finalizar una gestión de orden pedagógico o educativo. Resalta que el proceso implica la recolección de información tanto de naturaleza cuantitativa como cualitativa, por lo tanto, que conlleva la necesidad de llevar un registro de dicha información que ha de ser recogida mediante diferentes técnicas o instrumentos, lo que incrementará la científicidad de los datos obtenidos por el evaluador y la credibilidad de sus afirmaciones.

El concepto que está siendo revisado también aporta la noción de que la información obtenida será comparada con algunos criterios que han sido previamente establecidos, es decir, que toda evaluación involucra que el objeto evaluado será comparado con algún referente, características o criterios ideales o esperados. Acorde con el grado de cumplimiento de dichos criterios que posea el objeto o situación, el evaluador emitirá un juicio de valor fundamentado que permitirá la toma de decisiones que orienten un cambio con ansias de mejora de la acción educativa.

Es esta finalidad de la evaluación, la “toma de decisiones”, un elemento fundamental a ser resaltado dentro de su conceptualización. Habiendo establecido que la evaluación se basa en procesos rigurosos y sistemáticos para la obtención de información que será utilizada para la emisión de juicios de valoración de la calidad educativa, podemos asentir en que la información obtenida y procesada bajo criterios de comparación, obtendrá un valor agregado,

al transformarse ésta en un nuevo conocimiento de la realidad. Este conocimiento generará puntos de vista alternativos que permitirán el decidir sobre las acciones necesarias para la mejora del objeto de la evaluación.

“El concepto de “calidad” siempre estará asociado al de “evaluación de la calidad” que a su vez, estará asociado al “evaluador”. En realidad, el concepto de calidad opera mediante la definición del objeto a ser evaluado, del evaluador y sus motivos y de su método de evaluación. La multiplicidad de puntos de vista de evaluación, de corrientes de evaluadores y de resultados de evaluación de corrientes del método empleado torna la evaluación de la calidad en un amplio proceso de abordajes que varían desde el extremadamente cuantitativo hasta el extremadamente cualitativo. Como todo en la vida, la calidad también es relativa.” (Castillo, S., 2002, p. 298).

La definición de evaluación adoptada por el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* determina lo siguiente: “La evaluación es un enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto”. Esta definición se centra en el término “valor” que implica que la evaluación siempre supone un juicio. Desde el momento en que la evaluación, en un sentido óptimo, emplea procedimientos objetivos para obtener una información segura e imparcial, ya está ligada a la valoración. En efecto, su meta esencial será determinar el valor de algo que está siendo enjuiciado..., y si sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y los fuertes, y para tender hacia una mejora puede ser una fuerza positiva, e inminentemente, una empresa compleja. (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p.20).

Stufflebeam y Shinkfield (1987) añaden que este aspecto de complejidad “significa que hay que poner mucho cuidado no sólo cuando se recopila información, que debe ser de calidad, sino también cuando se clarifique y proporcione una base lógica que justifique las perspectivas de valoración utilizadas para interpretar los resultados”. (p.20).

“Evaluación es el diagnóstico que se obtiene de confrontar la intencionalidad contra los resultados obtenidos por la entidad evaluada con objeto de detectar sus fortalezas y debilidades. Es el vínculo histórico puesto que intenta entender el presente de una entidad educativa en función de su pasado”. (González y et.al. 2011, p. 34).

El concepto anterior, presentado por el Dr. Jorge González, teórico del Modelo “V” de evaluación que será utilizado posteriormente en el análisis del modelo de evaluación global institucional del Ecuador, objetivo del presente estudio, nos orienta a considerar la evaluación como parte de un bucle de retroalimentación en la medida que el diagnóstico a ejecutarse se hará en función de los objetivos planificados en un momento previo de la institución. La finalidad de una evaluación sería por lo tanto el conocer los efectos de las conductas pasadas de la institución, en relación con el grado de cumplimiento y los resultados que ha obtenido en la puesta en marcha de su planificación. El bucle de retroalimentación estaría señalando la recursividad permanente entre: planeación – evaluación – planeación.

Castillo (2002) indica que la estructura básica del concepto de evaluación se complica al asentar sobre ella *tipos, funciones, fases, objetivos, etc.* La estructura básica conceptual de la evaluación no cambia, aunque si pueden cambiar las circunstancias, el *momento* (cuando evaluar), las *funciones* (para que evaluar), los *contenidos* (que evaluar), los *procedimientos* (cómo evaluar), los *ejecutores* (quienes evalúan), etc. En definitiva, la evaluación educativa tiene un contexto determinado, un espacio o contenido sobre el que actúa, unos momentos continuados a lo largo del proceso, y persigue unas finalidades u objetivos formativos concretos. (p. 8).

Esta precisión sobre el concepto de evaluación realizada por el Dr. Santiago Castillo Arredondo se acopla a los objetivos de la presente tesis que intenta determinar si el modelo utilizado para la evaluación global institucional de las instituciones de educación superior del Ecuador ha considerado en su diseño y configuración componentes estructurales que determinarían la emisión de juicios o diagnósticos diferenciadores acordes con la naturaleza única e individual de cada institución que se encuentra siendo sometida al análisis sistemático de los datos que determinan una comparación con sus consecuentes resultados y las acciones derivadas para proceder con la mejora de su calidad.

2.5.1. La Evaluación en la República del Ecuador

El Dr. Arturo Villavicencio, Rector del Instituto de Altos Estudios Nacionales, dentro del documento editado por dicha universidad de Posgrado en el año 2012 y titulado “Evaluación y

acreditación en tiempos de cambio: La política pública universitaria en cuestionamiento”; sostiene que desde 1992, un grupo de académicos bajo encargo del en ese entonces Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas, CONUEP, realizó “una evaluación del esquema institucional, organizativo y académico del campo universitario, evaluación que constituyó el primer esfuerzo sistemático en materia de diagnóstico de la educación universitaria del país. El informe de ochocientas páginas, en cuya elaboración participaron ciento cuarenta y tres profesionales, por un lapso de veintiocho meses, fue sepultado en los archivos institucionales y solo vio la luz, y de manera restringida, un resumen del informe, postergando así, por cerca de veinte años, el debate sobre el sistema de educación superior y obstaculizando su transformación”. (p.10).

A partir de dicho informe en el que se evidenciaba que en el Ecuador se abrían dos nuevas universidades por año, existiendo un total de 62 en muchas de las cuales se comprobó un caos en cuanto a las nomenclaturas de las titulaciones y la preparación de los docentes, lo que demandó que en el año 2000 la Ley Orgánica de Educación Superior determinará la necesidad de la existencia de un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, responsabilidad que fue delegada al Consejo Nacional de Acreditación y Evaluación.

En Ecuador, la acreditación universitaria es un proceso que comenzó en el año 2002 desde la creación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, CONEA. La normativa que avalaba esta actividad estaba basada en la Constitución Política de la República del Ecuador del 5 de Junio de 1998; la Ley Orgánica de Educación Superior aprobada el 13 de abril del 2000; el Reglamento del Sistema de Educación Superior aprobado el 23 de octubre del 2000 y el Reglamento General del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior aprobado el 11 de septiembre del 2002.

Dos elementos fueron resaltados en esta primera aproximación a la evaluación de las IES ecuatorianas, la *rendición financiera de cuentas* y la *rendición social de cuentas*. La rendición financiera de cuentas tendría la finalidad de transparentar en la sociedad su integridad institucional en el manejo de los ingresos, fondos, inversiones, utilización de los recursos y la calidad de su trabajo acorde con los propósitos y objetivos del Sistema de Educación Superior. Por su parte, la rendición social de cuentas presenta en forma transparente ante la sociedad la

pertinencia y calidad de los servicios que ofrece. Como modalidades de evaluación se reconocieron la autoevaluación y la evaluación externa. CONEA (2003, p.1)

El Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación presentó al país una serie de documentos técnicos bajo los cuales se regirían la autoevaluación, evaluación externa y la acreditación de las instituciones de educación superior.

Para orientar en forma general el trabajo en estas tres etapas, el CONEA publicó los documentos: “Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior: Estructura, Políticas, Estrategias, Procesos y Proyecciones” y “La calidad en la Universidad Ecuatoriana: Principios, Características y Estándares de Calidad”. En el primer documento se hace referencia a la base legal de la evaluación y acreditación, a la estructura del CONEA, a las instituciones de educación superior como sistema vinculado con la sociedad, a la concepción de la evaluación y acreditación desde la propuesta del CONEA, entre otros aspectos sustantivos del proceso de evaluación y acreditación.

En el segundo documento se analiza la calidad de las instituciones de educación superior, la Misión, los principios y las características y estándares de calidad para la universidad ecuatoriana. Y el tercero constituye una Guía a ser utilizada para la Autoevaluación con fines de acreditación para las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador. (CONEA, 2003, p.4).

El Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, CONEA reconocía múltiples referentes para ejecutar la evaluación:

La Visión, Misión, propósitos y objetivos institucionales que rigen las acciones del centro de educación superior que son insustituibles herramientas de construcción y evaluación de la calidad, entendida como la capacidad de realizar y alcanzar sus fines manifiestos. Otro referente obligado es, las necesidades y expectativas del contexto social específico en que se halla inmersa y con el que interactúa, así como también, necesariamente, las necesidades formativas y de desarrollo de la persona individualmente considerada; y si de evaluación tratamos, de su concepto deviene la necesidad inevitable de introducir el referente de la comparación, pero en esta

propuesta, no se trata de comparar instituciones diferentes, se trata en este caso de confrontar el hacer institucional con su Visión, Misión y un conjunto de características y estándares de calidad, consensualmente establecidos, eso sí, respetando las particularidades y especificidades de cada proyecto institucional y su contexto. CONEA (2003, p.13-14).

Las *características de calidad* constituyen el marco de rasgos deseables y posibles con los cuales cada institución, carrera o programa se comparará, a fin de desplegar con integridad y coherencia una serie de esfuerzos, gestiones, recursos y procesos hacia el logro de propósitos relevantes en lo disciplinario, profesional, institucional y social. En otros términos son enunciados que constituyen aspiraciones factibles de alcanzar e impulsar el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación superior, convirtiéndose en referentes fundamentales para la evaluación externa.

Los *estándares de calidad* son el marco de referencia para la emisión de juicios evaluativos que resultan de las Características. Son elementos medibles, equiparables, confrontables, confiables y pertinentes que se utilizan para realizar la evaluación de la calidad de una institución, carrera o programa. Constituyen un valor de referencia de un indicador. Es decir son una definición cuantitativa o cualitativa que expresa clara y objetivamente el nivel deseable contra el que se contrastará un indicador determinado.

Las veintiún características y ciento diez estándares de calidad identificadas están distribuidas en las cuatro funciones universitarias de a) docencia, b) investigación, c) vinculación social y d) gestión administrativa; así como en los ocho ámbitos del quehacer institucional que se refieren a Misión y plan, administración y gestión, presupuesto y recursos financieros, bienestar universitario, docencia y formación de recursos humanos, investigación científica y tecnológica, interacción social e impacto institucional. (CONEA, 2013, p. 16)

Las Universidades Ecuatorianas procedieron con su Autoevaluación, documento que debía ser enviado al CONEA previo a la siguiente fase, la evaluación externa. El 22 de Julio de 2008, fecha en que las universidades ecuatorianas aún se encontraban transitando por las distintas fases dentro del proceso de evaluación, la Asamblea Nacional Constituyente expidió el Mandato Constituyente No. 14, estableciendo la obligatoriedad de que el CONEA elabore un

informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento. Para el efecto procedió con la construcción de un modelo de evaluación de desempeño institucional de las instituciones de educación superior.

Este Mandato constituye una iniciativa orientada a recuperar el rol director, regulador y supervisor del Estado sobre las instituciones de educación superior, claramente venido a menos durante décadas de gobiernos que, crecientemente, lo abandonaron delegándolo a las 'fuerzas del mercado'. Como resultado, la universidad ecuatoriana se evidencia, a lo largo del informe, como un conjunto fragmentado por múltiples brechas: académica, democrática, investigativa y tecnológica...

Dicha evaluación de desempeño institucional reveló... una universidad orientada por conceptos distintos de lo que es la educación superior (¿derecho o mercancía?), de lo que es el/la estudiante (¿ciudadano o cliente?) y la misma universidad (¿institución o empresa?), por lo que realmente no está integrada todavía en un sistema de educación superior. Ello evidencia la prolongada ausencia de una política pública orientada a establecer parámetros universales de desenvolvimiento de las IES en torno a sus principios, sus paradigmas educativos y organizativos y sus criterios de calidad.

La evaluación de desempeño institucional de las IES, realizada por el CONEA entre junio y octubre del 2009, se orientó a generar los elementos para la construcción de dicha política. Precisamente, sobre la base del informe técnico el CONEA somete a consideración de la Asamblea Nacional sus conclusiones y recomendaciones con el objetivo de proceder a la depuración y al mejoramiento del Sistema Nacional de Educación Superior. (CONEA, 2009, pp. 1-2).

El informe del Mandato 14 recoge las principales problemáticas y presenta las recomendaciones para mejorar la calidad de la educación superior en el país. Se determinó que en el Ecuador a la fecha existían 71 universidades y escuelas politécnicas que cuentan con 145 extensiones y centros de apoyo que funcionan como centros universitarios lo que permite la cuestionar la existencia de un total de 216 centros universitarios que relacionados con la densidad institucional territorial, ubica al país en los primeros lugares a nivel mundial. Este fenómeno constituye uno de los problemas críticos de la universidad ecuatoriana. Las

extensiones carecen en su mayoría de infraestructura adecuada para la creación de ambientes de aprendizaje, encontrándose que muchas de ellas desempeñaban sus funciones dentro de casas de alquiler, aulas de colegios arrendados para dictar clases, combinados con precariedad en la docencia y otras condiciones impropias para alcanzar niveles de calidad que denotan la presencia de una visión mercantilista de la educación. La valoración y reducción del número de extensiones fue una de las primeras necesidades detectadas en esta evaluación.

Otro asunto crítico fue el caos encontrado en la regulación de la oferta académica. En el año 2008 en el Ecuador se ofertaban un total de 3.309 títulos, de los cuales 277 correspondieron a títulos técnicos y tecnológicos, 2.099 títulos de tercer nivel y 933 títulos de cuarto nivel. Se encontraron Carreras con igual titulación pero con menos carga horaria y años de estudio, u otra anomalía de línea mercantilista, la predilección por conferir la titulación de Ingeniero en carreras que no contenían dentro de su currículo ninguna ciencia dura. Es así como adquieren popularidad carreras con titulaciones novedosas como Ingeniería en Gastronomía, Ingeniería en Turismo Rural o de Aventura, Licenciatura en Terapias Holísticas, o Licenciatura en Eventos, entre otras.

El informe alerta a la comunidad universitaria sobre la precariedad de la calidad en la educación cuando se tomaba como práctica común en la oferta de profesionalización el permitir cursar cuatro semestres para obtener un título tecnológico, con un tiempo adicional de dos semestres de estudios se otorgaba al mismo estudiante un título de Técnico Superior. Y este mercadeo educativo denominado “oferta de títulos en combo” vendía al usuario la posibilidad de que con tres semestres complementarios obtenga una titulación de Licenciado, Ingeniero o Psicólogo. Estas condiciones apeladas por el CONEA como “una falta de normativa que ha conducido, por parte de un número significativo de universidades, a un atropello de los más elementales principios que deben normar el funcionamiento del mundo universitario, no únicamente en la esfera académica sino, lo que es más grave, de la ética”. (CONEA, 2009, p.24).

De los resultados de la evaluación se ubicaron a las universidades en 5 categorías considerando a la homogeneidad encontrada en cada grupo de ellas en torno a cuatro criterios: 1) academia, 2) estudiantes y entorno de aprendizaje, 3) investigación y 4) gestión interna, que configuran la determinación de su desempeño institucional.

En la primera categoría, “A” se ubicaron a las universidades que se destacan por poseer una planta docente que gracias a su formación académica, tiempo de dedicación a la enseñanza y a la investigación garantizan la condiciones para la construcción de una comunidad científica y profesional reconocida en el medio. Once universidades fueron categorizadas dentro de este primer grupo.

Las Universidades situadas en la categoría “B” tienen una notable brecha con las de la categoría anterior en el plano de la investigación y los deberes y derechos de los docentes en cuanto a su permanente capacitación, sus modalidades de contratación y políticas salariales. Este grupo conformado por diez universidades deben esforzarse en la consolidación de su planta docente.

Doce universidades fueron categorizadas dentro de la categoría “C” basadas principalmente en el nivel de profesionalización de sus docentes que en su mayoría poseen títulos de tercer nivel o diplomados y especializaciones de posgrado. Los docentes que poseen Maestrías no se encuentran impartiendo cátedras en su área de especialización y además con frecuencia ese grado fue obtenido en la misma universidad. Todo ello sumado a que las horas de dedicación a la docencia no permiten ofrecer a los estudiantes apoyos adicionales fuera de la cátedra, y la investigación es prácticamente inexistente.

La categoría “D” corresponde a instituciones de educación superior en la que la mayoría de la planta docente son profesores contratados por horas y por ende con escaso compromiso académico, lo que implica que los problemas encontrados dentro de la categoría anterior se intensifican. Estos elementos configuran uno de los problemas serios de la universidad ecuatoriana y que constituye una de las causas directas de los bajos niveles de calidad de la enseñanza: la precarización de la docencia universitaria y su vinculación institucional inorgánica. El entorno de aprendizaje es bastante heterogéneo; en algunos casos satisfactorio, en otros, con serias deficiencias. Este comentario es también válido en lo referente a las políticas de acción afirmativa y de vinculación con la colectividad.

Las Universidades en la categoría “E” son un total de 26 que representaban al sector más dinámico y de crecimiento más rápido en la educación universitaria del Ecuador en los últimos

años. Todas estas universidades tenían un máximo de doce años de creación, y, 14 de ellas fueron creadas a partir de la entrada en vigencia de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES; mayo 2000). Se trata de instituciones que, definitivamente, no presentan las condiciones que exige el funcionamiento de una institución universitaria y en las que se evidencian las deficiencias y problemas que afectan a la universidad ecuatoriana. No cuentan con docentes académicamente preparados, quienes adicionalmente poseen contrataciones precarias. La oferta académica en estas universidades solicita limitadas exigencias para el proceso de aprendizaje y a la par no cuentan con adecuada infraestructura como laboratorios, bibliotecas ni equipamientos acordes a las necesidades pedagógicas. El Presidente de la República del Ecuador, Doctor Rafael Correa Delgado, las calificó públicamente con el motete de “universidades de garaje”.

La evaluación de desempeño de estas 26 universidades posee una considerable brecha muy por debajo del nivel de competencia de las restantes universidades de la nación como consecuencia de la ausencia de una política pública de educación superior que limitase la aparición de un mercado educativo con una orientación netamente empresarial. Fue notorio que en las universidades de categoría “E” la calidad era un atributo innecesario tanto en la oferta de titulaciones como para su gestión y desempeño como institución de educación superior. Las consecuencias de estas prácticas se evidencian en la inexistente producción de conocimientos y ausencia de pertinencia con las necesidades de desarrollo del país.

El informe, en cumplimiento con lo establecido en el Mandato 14 *“recomienda a la Asamblea Legislativa, depurar el sistema universitario ecuatoriano de este grupo de universidades, a través de las acciones legales que están en el marco de competencia de la Asamblea, precautelando los derechos de las y los estudiantes”*. En este marco, la nueva Ley Orgánica de Educación Superior se constituye en un eje de cambio, en la base para el diseño y ejecución de una real política pública que construya definitivamente un Sistema Nacional de Educación Superior integrado, sólido y viable. (CONEA, 2009, p.19).

2.5.2. La Evaluación en la Ley Orgánica de Educación LOES 2010 de la República del Ecuador

El 12 de octubre de 2010 se expidió la Ley Orgánica de Educación Superior que en su Artículo 94 establece lo siguiente: *“La Evaluación de la Calidad es el proceso para determinar las condiciones de la institución, carrera o programa académico, mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, a fin de que sus resultados sirvan para reformar y mejorar el programa de estudios, carrera o institución. La Evaluación de la Calidad es un proceso permanente y supone un seguimiento continuo”*.

Este artículo, que en el cuerpo de Ley se encuentra precedido por el correspondiente a la presentación del principio de calidad, es el punto de partida para la concepción de los procesos de evaluación ecuatorianos.

La normativa de educación superior del Ecuador continua su planteamiento acerca del aseguramiento de la calidad señalando que producto del proceso de evaluación se alcanzará la acreditación de las universidades y escuelas politécnicas determinando dentro del Artículo 95 que *“la Acreditación es una validación de vigencia quinquenal realizada por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, para certificar la calidad de las instituciones de educación superior, de una carrera o programa educativo, sobre la base de una evaluación previa. La Acreditación es el producto de una evaluación rigurosa sobre el cumplimiento de lineamientos, estándares y criterios de calidad de nivel internacional, a las carreras, programas, postgrados e instituciones, obligatoria e independiente, que definirá el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior”*.

La categorización o clasificación académica se encuentra regulada dentro del Artículo 97 de la LOES dentro del cual se plantea que ésta *“...hará referencia a un ordenamiento de las instituciones, carreras y programas de acuerdo a una metodología que incluya criterios y objetivos medibles y reproducibles de carácter internacional”*.

La Ley Orgánica de Educación Superior del 2010 establece que las 72 Universidades del país (incluyendo las que se acreditaron ante el CONEA antes de la aprobación de la ley) deberán ser certificadas por el nuevo Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior (CEAACES) que se instaló el 29 de agosto de 2011.

La misión del CEAACES se plantea bajo estos términos: *“Ejercer la rectoría de la política pública para el aseguramiento de la calidad de la educación superior del Ecuador, a través de los procesos de evaluación, acreditación y categorización en las Instituciones de Educación Superior.”* (R.O. 733 miércoles 27 de junio 2012, p. 7).

La visión del CEAACES se declara a continuación: *“El CEAACES será un referente nacional y regional en la creación e implementación de metodologías integrales, articuladas y transparentes, de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior.”* (R.O. 733 miércoles 27 de junio 2012, p. 7).

La primera evaluación a ser realizada por el CEAACES corresponde a la prescrita dentro de la disposición transitoria tercera de la LOES que establece lo siguiente: *“las instituciones de educación superior que se ubicaron en la categoría E por el informe del Mandato Constituyente número 14 preparado por el CONEA, sean evaluadas dentro de los 18 meses posteriores a la promulgación de esta Ley, obligando que, mientras se cumple el plazo, dichas universidades y escuelas politécnicas no oferten nuevos programas académicos de grado ni realicen cursos de posgrado. Establece también, que las Universidades y Escuelas Politécnicas que no cumplieren los parámetros de calidad exigidos por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en esta evaluación, quedarán definitivamente suspendidas, siendo obligación de la Asamblea Nacional expedir de manera inmediata la Ley derogatoria de las leyes de creación de tales Universidades y Escuelas Politécnicas”.*

La evaluación de la calidad de las universidades Categoría “E” constituyó el primer ejercicio de evaluación del recién conformado CEAACES. El proceso estuvo compuesto por siete etapas que van desde la elaboración del modelo hasta la Resolución del Consejo acerca de la situación académica e institucional de cada IES. El concepto utilizado por el CEAACES para la evaluación de las 26 IES ubicadas en la categoría “E” introduce una nueva dimensión en el concepto de calidad universitaria: aquella que tiene relación con el grado de ajuste del bien público – educación superior-, con los propósitos y exigencias de la sociedad. La inclusión de este nuevo elemento permite definir una estructura de evaluación completa, articulada alrededor de dos ejes fundamentales: *la calidad como el cumplimiento de estándares mínimos y sintetizada bajo*

el criterio de entorno de aprendizaje, y la calidad como el logro de una misión o propósito, sintetizado bajo el criterio de resultados de aprendizaje. (CEAACES, 2013, p.70).

El entorno de aprendizaje dentro del modelo de evaluación del CEAACES correspondió a una evaluación institucional centrada en cuatro criterios: academia, currículo e investigación, gestión política e institucional y soporte pedagógico. Cada criterio cuenta con sus correspondientes variables e indicadores. Por su parte, la evaluación de los resultados de aprendizaje se ejecutó con la aplicación de un examen a los estudiantes de último año para evaluar su condición en relación a competencias generales y específicas a través del cual como fin último se evaluaba la universidad.

El modelo de evaluación utilizado para el entorno de aprendizaje en general conserva las características del Modelo de Evaluación de Desempeño Institucional de las Instituciones de Educación Superior empleado por el Mandato 14 con algunas modificaciones introducidas para adecuarlo al nuevo requerimiento de la evaluación en proceso. Se consideró que habían transcurrido 29 meses desde la evaluación anterior en que las universidades estuvieron supuestas a ejecutar sus planes de mejora y ante ello se añadió mayor detalle en ciertos criterios e indicadores que fueron detectados en la evaluación realizada por el Ex CONEA.

Los exámenes para evaluar los resultados de aprendizaje se aplicaron a nivel nacional el 4 de marzo de 2012 a 9.128 estudiantes del último año de estudios, o a aquellos que habían aprobado el 80% de los créditos de su carrera de pregrado. Estos comprendían dos tipos de pruebas: una para medir las competencias generales de comprensión lectora y expresión escrita; y la segunda que fue elaborada para valorar las competencias específicas adquiridas por los estudiantes de 16 carreras (administración, negocios internacionales, ciencias de la comunicación, contabilidad, pedagogía, mercadotecnia, turismo, ciencias agrícolas, informática, ingeniería mecánica, ingeniería industrial, enfermería, medicina, odontología, psicología y derecho). Se guardó total secretismo acerca del contenido de las pruebas y en el día de la aplicación participaron alrededor de 500 docentes en 17 de las 24 provincias del país, contando con resguardo de las Fuerzas Armadas y la Policía Nacional.

Los conocimientos profesionales obtenidos por los estudiantes de los últimos años de las Carreras evaluadas en 26 universidades daban cuenta de la calidad del aprendizaje, que

constituye el resultado de la finalidad de todo programa educativo. La articulación entre la evaluación de la intencionalidad de una institución de educación superior plasmada dentro de sus políticas de gestión institucional, su modelo educativo, junto con la implementación de estas declaraciones por parte de un cuerpo docente capacitado en interacción con los estudiantes, y el contar con el supuesto soporte pedagógico y equipamiento de infraestructura necesarios; en coyuntura con los resultados obtenidos en el aprendizaje estudiantil constituyen la base del modelo utilizado. Se esperaba que las conclusiones de la evaluación de los entornos de aprendizaje pudiesen ser cuestionadas y apeladas por las IES, pero ello, sumado a tener que enfrentar los insuficientes resultados de aprendizaje obtenidos por los próximos profesionales que estaban poniendo al servicio del desarrollo del país, constituía una situación difícilmente evadible y por ende con graves consecuencias para las instituciones.

Basados en las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en las pruebas las universidades categoría “E” se ubicaron en tres grupos: “aceptable”, “parcialmente aceptable” y “no aceptable”. En el rango de “no aceptable” se ubicaron 14 universidades que se suspendieron definitivamente.

Como consecuencia de las valoraciones obtenidas tanto en la evaluación de los entornos de aprendizaje como de los resultados de aprendizaje, el CEAACES presentó un Informe Preliminar de Evaluación que fue entregado a cada una de las 26 universidades que gozaban de la oportunidad dictaminada por la LOES de presentar procesos de apelación y audiencias públicas. Al finalizar dicho periodo el CEAACES elaboró un Informe Final de Evaluación para cada una de las 26 universidades categoría “E”. En el grupo “aceptable” se ubicaron tres universidades. En el grupo “parcialmente aceptable” se situaron ocho universidades. A estos dos grupos se les hicieron diversas recomendaciones y prohibiciones, que debían convertirse en verdaderas mejoras de la calidad por cuanto serían nuevamente evaluadas hasta el 12 de abril del 2013 tal como lo establecía la LOES.

Catorce universidades cayeron dentro de la categoría de “no aceptable” y como consecuencia fueron suspendidas y cerradas definitivamente. Siete de ellas intentaron recuperar su condición de institución de educación superior recurriendo a la vía judicial, pero ningún proceso legal pudo contrarrestar las resoluciones de cierre permanente. El Ecuador vivió un intento de politización de los resultados de la evaluación de las universidades categoría “E”

habiéndose presentando querellas ante la Asamblea Nacional y consecuentemente algunos grupos utilizaron su solidaridad con las universidades cerradas como estrategia de apoyo a la educación nacional identificándola en los supuestos perjudicados por el cierre. Pero esta situación ya había sido prevista y contemplada dentro de la Disposición Transitoria Tercera de la LOES en la que se establecían las condiciones para la implementación de un Plan de Contingencia que permita a los estudiantes el continuar con sus estudios.

Un total de 43.000 estudiantes de las universidades cerradas tendrían que acogerse al Plan de Contingencia que fue elaborado por el CES con el fin de que puedan continuar sus estudios. Este plan estaba estructurado bajo tres mecanismos. 1) para los estudiantes de último año de las universidades, la culminación de sus estudios en la institución intervenida por el Estado hasta su cierre definitivo, antes de transcurrir un año; 2) reubicación y continuación de los estudios en una carrera vigente de otra institución de educación superior; y, 3) continuación de estudios en una carrera de titulación especial.

Como ya se había determinado en los resultados del Informe del Mandato 14, en el Ecuador existía una oferta de Carreras novedosas que en la mayoría de los casos no contaban con carreras similares en otra universidad del país. Ello significó que se presenten casos de estudiantes que debieron ser ubicados en carreras afines o genéricas. Otro problema suscitado durante la implementación del plan de contingencia era la existencia de la misma oferta académica en provincias diferentes a las de los lugares de residencia de los estudiantes, quienes se rehusaban a trasladarse por las complicaciones económicas y de orden familiar que ello conlleva.

Es importante mencionar que el Plan de Contingencia también consideraba acorde con la Disposición Transitoria Tercera de la LOES, que se garantizaría la continuidad de los estudios bajo la condición de méritos académicos de los estudiantes. Esta garantía dio lugar a que las universidades receptoras también pusieran sus condiciones en cuanto a asegurar que los estudiantes sean ubicados en los niveles o cursos que correspondan con su real aprendizaje, más no mediante una simple revalidación de los créditos o asignaturas aprobadas. Ya de por sí se conocía que las universidades de las que provenían estos estudiantes no brindaban igual nivel de calidad institucional que las receptoras.

El cierre de 14 universidades en la República del Ecuador constituye un proceso único en materia de evaluación puesto que la finalidad de toma de decisiones predominante no constituía el considerar la implementación de cambios para la mejora continua, sino, el aseguramiento de la educación superior como un bien público en el país que contribuya a las demandas de desarrollo y exigencias de la sociedad. Este proceso que fue calificado de controlador y punitivo únicamente pudo desarrollarse aplicando “mano dura” y fundamentado en la utilización de un modelo de evaluación técnicamente elaborado para los propósitos a alcanzarse. La inclusión de las pruebas de resultados de aprendizaje como parte de la metodología propuesta en el modelo constituyó una innovación realizada por el CEAACES a los planteamientos que sobre evaluación institucional se conocían hasta la época en el país.

En el mes de diciembre del año 2013 el CEAACES publicó un libro titulado “Suspendida por falta de Calidad: el cierre de catorce Universidades en el Ecuador”. El texto presenta cinco artículos elaborados por personas expertas en la temática de educación superior, en su mayoría investigadores funcionarios de dicho Consejo, quienes publicaron los fundamentos de la evaluación ejecutada para dar cumplimiento a la Disposición Transitoria Tercera de la LOES.

Desde distintos ángulos el libro pone en conocimiento del público lector el contexto en el que se desarrolló este complejo proceso, sus sólidos fundamentos teórico-metodológicos, la actuación responsable de los organismos del sistema orientada a garantizar la continuidad de los estudios de miles de estudiantes, y el compromiso indeclinable del Estado ecuatoriano con el mejoramiento de la ‘calidad’ de la educación superior enmarcada en el cambio paradigmático de lo que significa ser una Universidad generadora de conocimiento, con una orientación estratégica: el cambio de matriz productiva del país y la construcción de la sociedad del Buen Vivir. (CEAACES, 2013, p.7).

La depuración de las universidades de categoría “E” ha establecido, además, condiciones simbólicas y políticas para que se cumpla y legitime el rol asignado por la LOES a las entidades reguladoras de la educación superior. En efecto, en el imaginario ciudadano se consolida el tema ‘calidad’ como un atributo consustancial a la educación superior y, desde ya, hay evidentes muestras de apoyo ciudadano a la reforma de la educación superior y al proceso de evaluación y acreditación CEAACES 2013. (CEAACES, 2013, p. 146).

En el artículo final, dentro del cual se realiza un análisis detallado de los fundamentos epistemológicos y metodológicos del modelo de evaluación, el libro concluye declarando que: “se han enriquecido las perspectivas y metodologías a ser usadas en la próxima evaluación y acreditación de instituciones y carreras de educación superior que está por iniciarse en los próximos meses” (CEAACES, 2013, p.146), afirmación que nos ofrece un horizonte teórico y procedimental para establecer los fundamentos del modelo a ser utilizado en el siguiente reto para el CEAACES, la evaluación de la calidad para determinar las condiciones de la institución, carrera o programa académico, a fin de que sus resultados sirvan para reformar y mejorar el programa de estudios, carrera o institución, según los mandatos dentro del Art. 94 de la LOES 2010.

El proceso de evaluación global institucional del Ecuador fue el segundo proceso conducido por el CEAACES. Inició en el mes de abril de 2013 en que las universidades y escuelas politécnicas consignaron su documentación dentro de un sistema informático para ser verificada por los evaluadores desde la ciudad de Quito durante la primera fase de la evaluación denominada análisis documental.

La evaluación (interna y externa), acreditación, clasificación académica y aseguramiento de la calidad de las Instituciones de Educación Superior de naturaleza pública y privada en el Ecuador posee el carácter de obligatoriedad acorde con lo estipulado en el Artículo 173 de la LOES 2010. El proceso de evaluación externa a las IES de la República del Ecuador finalizó en noviembre del mismo año en todas las etapas que lo conforman, a saber: evaluación documental, visita in situ, informe preliminar, fase de rectificaciones, fase de apelaciones y audiencias públicas. A partir de este proceso, conforme al artículo 97 de la LOES, el CEAACES ha determinado la acreditación y nueva categorización de las 54 universidades y escuelas politécnicas que configuran el sistema de educación superior del Ecuador.

Las resoluciones finales emitidas por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior son inapelables y de cumplimiento obligatorio para las IES evaluadas. El CEAACES estableció un modelo para categorizar a las instituciones identificando grupos de IES con similares características que han sido identificados como categoría A, B, C y D. Según el grupo en la que una IES se encuentre ubicada, estará obligada a cumplir progresivamente con estándares establecidos por el CEAACES. Luego de concluida la

evaluación externa ésta categorización durará dos años y podría variar como consecuencia de posteriores procesos de evaluación institucional realizados por el CEAACES.

2.5.3. La Evaluación de programas educativos

En el Ecuador se describen dentro de la normativa correspondiente a la evaluación de la calidad (Art. 94 de la LOES), los objetos de dicha evaluación, considerándose la ejecución de procesos de evaluación a nivel de carreras o programas académicos, como también a nivel institucional con el fin de alcanzar el conocimiento de las condiciones de la institución. En razón de que el presente estudio focalizará sus acciones en el ámbito institucional, y por ende, una institución como objeto de evaluación comprende el ejercicio de un análisis extensivo, se iniciará la aproximación al tema por conceptualizarla evaluación de programas educativos.

Los profesionales en ejercicio suelen poseer una visión panorámica del engranaje existente entre los cambios y transformaciones sociales con las necesidades y demandas que éstos conllevan para los usuarios y los sectores de actuación de la profesión; al igual que la simultánea correlación entre los avances teóricos y tecnológicos que formulan procedimientos innovadores mejorando continuamente el ejercicio profesional. Este avance multiplicador e imparable del conocimiento científico modifica los itinerarios de aprendizaje de un profesional en formación, exigiendo a las IES una programación flexible y la actualización permanente de los contenidos en sus programas educativos. En tal sentido, el diseño y planificación de programas recogerá objetivos ajustados al progreso de la ciencia como a las demandas tanto de los actores como de los sectores de la profesión; cumpliéndose así el principio de pertinencia sin el cual no podríamos hablar de calidad. En resumidas cuentas, la evaluación de los programas educativos estará íntimamente ligada a la planificación de los mismos.

Recogemos algunas definiciones acerca de la evaluación de programas, iniciando por la elaborada por García Llamas (1995) quien la conceptualiza como “el proceso de identificación, recolección y tratamiento de datos para obtener una información que justifique una determinada decisión. Debe servir, no sólo para analizar un determinado programa, sino también para ayudarnos a comprender el proceso de aprendizaje”. (Pérez, García y Mediano. 1995, p. 46).

Pérez Juste (1995) considera la evaluación de programas consiste “en un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa, -valiosa, válida y fiable-, orientado a valorar la calidad de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso”. (Pérez, García y Mediano, 1995, p. 46).

Para Martínez Mediano (2007), la evaluación de un programa, elaborado para atender a unas necesidades, 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. (p.59)

Pérez Juste (1994), citado por Ferreres y González (2006), expresa que un programa es “un plan sistemático de actuación al servicio de unos objetivos considerados valiosos desde una perspectiva pedagógica (mejora de las personas a las que se destina)” De Miguel (2002), entiende como programa a “todo plan, proyecto o servicio mediante el cual se diseña, organiza y pone en práctica un conjunto de acciones dirigidas a la consecución de una meta”. Los mismos autores continúan indicando que “Álvarez Rojo y Hernández Fernández (1998) identifican y señalan, tras incluir interesantes referencias bibliográficas, tres dimensiones constitutivas: actuación a desarrollar, destinatarios y ejecutores de la misma; y una dimensión contingente: la institucional como contexto organizativo”. (Ferreres y González, 2006, p.221).

Martínez Mediano (2006) detalla la historia de los modelos de evaluación de programas educativos, clarificando que “la evaluación educativa no se ha diferenciado mayormente de la investigación evaluativa hasta comienzos del Siglo XX”. (Martínez, 1996, p.119). La autora clasifica los principales momentos de la evaluación dentro del ámbito educativo en seis estadios: *La edad de las reformas* durante el siglo XIX, *la edad de la eficiencia y la comprobación* (1900-29), *la edad Tyleriana* (1930-45), *la edad de la inocencia* (1946-57), *la*

edad de la expansión (1958-72) y la edad de la profesionalización, desde 1973 hasta nuestros días. Una síntesis de la esencia de cada periodo se presenta en los párrafos a continuación.

La edad de las reformas durante el siglo XIX estuvo marcada por la revolución industrial, se inicia la investigación educativa desde la pedagogía experimental aunque los centros de estudio recién fueron evaluados en 1845 en Boston, Massachusetts. La finalidad era reunir información para la toma de decisiones. A finales del siglo Rice contribuyó al desarrollo de un enfoque evaluativo publicando un libro sobre la enseñanza de la ortografía. “Entre 1887 y 1898 estudió los conocimientos en ortografía de 33.000 estudiantes de un amplio sector escolar y sacó la conclusión de que ésta no había producido avances sustanciales en el aprendizaje. Este estudio está generalmente reconocido como la primera evaluación formal sobre un programa educativo realizado en América”. (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p.33).

La edad de la eficiencia y la comprobación (1900-29), inicia bajo el objetivo de realizar investigaciones de las escuelas en todos los niveles educativos para desarrollar baterías de tests que sustituyan las pruebas de ensayo.

La edad Tyleriana (1930-45), coincide con el movimiento de educación progresista en que se adopta currículos basados en los escritos de John Dewey que provocó controversias. “John Dewey y otros intentaron contribuir a que la educación se convirtiera en un sistema dinámico e innovador que a la vez se fuera renovando a sí mismo. Con el nombre de Educación Progresiva, este movimiento reflejó la filosofía del pragmatismo y empleó los instrumentos de la psicología conductista” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p.34).

Fue Ralph Tyler quien realiza el *eight year study* que incluía un plan forma de evaluación para determinar la eficacia del enfoque de Dewey y es desde este momento en que se asume la aparición de la evaluación educativa basada en objetivos, el desarrollo de instrumentos y procedimientos para medir una amplia gama de logros educativos. “La evaluación Tyleriana incluía comparaciones internas entre los resultados y los objetivos, ya no necesitaba recurrir a costosas y problemáticas comparaciones entre grupos de control y grupos experimentales. El método se centra en determinar el grado de éxito, por lo que se opone a métodos indirectos que determinan factores como la calidad de la enseñanza, el número de libros que hay en la

biblioteca, los materiales y la participación de la comunidad” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p.35). Aparecen también en los años 30 las primeras agencias de acreditación en los EEUU.

La edad de la inocencia (1946-57), es el periodo que sigue a la 2da guerra mundial, época en la cual se vivió un gran desarrollo industrial, la sociedad deseaba dejar atrás la depresión de la guerra sumiéndose en un consumismo desmedido que llevaba a la par el desperdicio de recursos naturales no renovables sin tomar en cuenta su importancia para el crecimiento de las generaciones futuras. En este periodo se incrementan las ofertas educativas, la infraestructura necesaria para brindar el servicio, y se expande en ella el uso de tests estandarizados y técnicas de medida, sin que los educadores traduzcan los resultados en proyectos de mejora de la calidad de la educación.

La edad de la expansión (1958-72) corresponde al énfasis político centrado en la educación y los aportes del estado para el desarrollo de nuevos programas educativos. Consecuentemente se dispuso de fondos para evaluar el desarrollo de los nuevos currículos y para ello se necesitaban modelos de evaluación que vayan más allá de tests y comparación de medidas. Se reconoció la necesidad de evaluar tanto los logros esperados como los no esperados, enfatizar la evaluación de los procesos, y la importancia de incorporar juicios y méritos de valor también fue considerada.

En la edad de la profesionalización, desde 1973 hasta nuestros días, la evaluación emergió como una profesión distinta de la investigación académica. Aparecen las primeras publicaciones sobre evaluación, y algunas universidades empiezan a ofrecer cursos de metodología evaluativa diferenciándola de la investigación social. En esta época se fundó la Asociación Americana de Evaluación y otras instituciones con objetivos similares, por ello estas últimas décadas hasta nuestros días pueden ser llamadas de la “profesionalización de la evaluación”.

La evaluación considerada como investigación evaluativa, y educativa en particular, asume un auge a partir de este periodo. Se reconocen las transiciones epistemológicas tomando como punto de partida la tradición positivista, que paulatinamente fue ampliándose gracias a los avances de la filosofía de la ciencia y su generación de aportes hacia las diversas disciplinas. El cambio paradigmático a su vez conlleva la resolución de los aspectos metodológicos, de forma

que éstos se ajusten a la implementación de la tarea evaluativa. “Es así que los modelos evaluativos subjetivistas comienzan a desarrollarse, coincidiendo con el auge del paradigma interpretativo en las ciencias sociales y humanas en general y en la investigación educativa en particular. Desde esta perspectiva se plantea la evaluación como una estrategia de comprensión y valoración de los procesos y resultados de un programa educativo.”. (Sandín, 2003, p.89).

Sandín (2003), manifiesta que los modelos evaluativos subjetivistas “difieren de los modelos objetivistas en la concepción de la realidad y en su forma de entender la generación de conocimiento. Aquí el saber es una creación humana estrechamente vinculada a los valores, creencias y actitudes de las personas inmersas en la realidad a evaluar, y el interés de la evaluación se centra en captar la singularidad de las situaciones particulares y sus características”. (p.89).

“Está claro que es necesario renovar los esfuerzos para educar a los evaluadores en las nuevas técnicas, para poner a prueba e informar de los resultados conseguidos mediante nuevas técnicas y para desarrollar técnicas adicionales. En todos estos esfuerzos, debe ponerse el énfasis en conseguir que la metodología responda a las necesidades de los profesionales y de aquellos a quienes sirven”. (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p.42).

Este recorrido histórico permite ubicar a la evaluación desde sus inicios como práctica investigativa adscrita a la evaluación de programas educativos bajo el uso de metodologías cuantitativas. Posteriormente se amplía con un amplio arsenal de métodos que son empleados hoy para aplicarse en investigación evaluativa, que trasciende el contexto único de los programas, y se diversifica en otras áreas y ámbitos de la educación.

En la actualidad varios autores coinciden en que la evaluación de los centros educativos adquiere sentido cuando ésta se dirige hacia la mejora continua, que implica el compromiso de quienes lideran las instituciones para la búsqueda del perfeccionamiento de los proyectos pedagógicos y/o programas institucionales. La cuestión es mejorar la calidad y para ello es necesario realizar un procedimiento que permita conocer a profundidad y en detalle el desarrollo de los procesos involucrados; y permitirse a partir de los resultados el introducir los cambios pertinentes para alcanzar los logros programados en la finalidad.

“Mediante la planificación, la distribución de tareas, la actuación, la coordinación y el control se ordena la realidad con vistas a conseguir procesos de calidad y la mejora de los centros educativos.... Situamos así un conjunto de elementos que toda evaluación institucional debería considerar, destacando la importancia del *análisis de la coherencia* entre los distintos elementos; también su dinamismo, complejidad y carácter instrumental”. (Castillo, 2002, p. 117).

2.5.4. La evaluación de sistemas complejos

Las instituciones educativas, o siendo más precisos, las instituciones de educación superior como objeto de estudio y de evaluación, constituyen un complejo entramado por cuanto en ellas confluyen múltiples procesos de distinto orden que se encuentran en constante interacción entre sí y con el contexto externo; generándose permanentes encadenamientos entre estabilidad y adaptación a los cambios, y a las transformaciones dentro de sí mismas y a los que se suscitan en la sociedad. Por su naturaleza y finalidad, las instituciones de educación superior producen nuevos conocimientos teóricos y desarrollos tecnológicos, lo que a su vez engendra nuevas narrativas científicas para dar cuenta e intentar describir la realidad. La construcción del objeto de estudio y evaluación se genera desde distinciones, descripciones, o valoraciones, ejecutadas desde la mirada subjetiva de un sujeto observador.

González, Morgan, Santamaría, Yáñez, y Masjuán (2011), consideran a las instituciones educativas como “un sistema estructurado a partir de múltiples dimensiones superpuestas - individuos, grupos de trabajo universitario, cohortes, programa educativo, dependencia e institución- cumple con las cuatro funciones sustantivas: Docencia, Investigación, Difusión y Extensión – Vinculación o Proyección Social, sustentadas por funciones adjetivas”. (p. 32).

Ferreres y González (2006) plantean lo siguiente:

Las instituciones educativas podrían catalogarse, dada su finalidad principal, como organizaciones transformadoras o de **adaptación** (Katz y Kahn, 1976) ya que pretenden cambiar, modificar, adaptar, enseñar, educar a sus miembros según determinados parámetros; como encargadas de prestar un **servicio social**, ya que en el principal beneficiado es el cliente (estudiante) (Blau y Scott, 1960), porque están creadas para ellos; como instituciones estables y duraderas, con unas estructuras históricamente

rígidas y una metodología bastante definida, para actuar, **sobre sujetos no pertenecientes a la organización en sentido estricto**, ya que su paso por ella es transitorio, a veces obligatorio y forzado (Mayntz, 1982) y con una **burocracia bastante intensa** en manos de profesionales con alta especialización en su campo profesional (Mintzberg, 1979).

Una institución educativa es considerada como creación de la sociedad para educar a sus miembros, sobre todo, más jóvenes. Dada la complejidad de nuestra sociedad, dicha institución es un reflejo de la misma ya que recibe la influencia de los contextos generales como son los componentes políticos, sociológicos, económicos, psicológicos, culturales, laborales, etc., y particulares del entorno, a los que hay que añadir los retos propios, nada fáciles, de las tareas educativas. (pp. 268-269).

Las instituciones educativas responderán a distintas definiciones siempre acordes tanto a los paradigmas que direccionan la ciencia en un periodo histórico, como a la epistemología o teoría del conocimiento en la cual se fundamenta la distinción que de ellas hacen los sujetos que las definen.

En la segunda mitad del siglo XX se adoptó una concepción sistémica basada en la Teoría General de los Sistemas presentada por Ludwig Von Bertalanffy. Desde ese enfoque una institución educativa se asume como un conjunto de *elementos* de diversa naturaleza que se relacionan e interactúan entre sí cumpliendo ciertos roles, realizando varios intercambios conforme a los *recursos* que posee y a través de distintos canales o *medios*; bajo *límites* y reglas que les brindan cohesión, diferenciación y sentido de identidad, marcando unas fronteras con el contexto externo del cual reciben y al cual entregan permanente información por constituir sistemas abiertos. Estos aspectos: elementos, reglas, recursos y medios para el transporte de información e intercambios de distinta naturaleza, configuran la dimensión **estructural** de un sistema.

La palabra estructura “proviene del verbo latino *struere* que significa construir, y al hacer referencia al proceso de construcción al igual que a los componentes de una construcción, se refiere a los componentes reales y a las relaciones reales que estos deben satisfacer en su participación en la constitución de una unidad dada”. (Maturana, 1996, p.230).

Dado que un sistema no es simplemente un conjunto de elementos sino que, en tanto sistema, está caracterizado por su estructura, un sistema estará definido solamente cuando se haya identificado un número suficiente de relaciones entre cierto conjunto de elementos que permitan vincularlos con referencia al funcionamiento del conjunto como totalidad. Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que con los mismos elementos pueden definirse sistemas diferentes, es decir, sistemas cuyas estructuras difieren en tanto se hayan tomado en consideración distintos conjuntos de relaciones entre elementos. (García, 2006, p. 98).

De acuerdo con Domínguez (2003) la dimensión estructural de una institución educativa se constituye por cinco elementos:

- a) Aspectos contextuales y características específicas de la organización que se va a analizar.
- b) Objetivos o planes institucionales.
- c) Estructuras y funciones de los miembros.
- d) Tejido socio-relacional o gestión directiva.
- e) Generación y gestión del conocimiento en la organización a través de los intangibles y del impacto de la formación. (p.113).

A la par, todo sistema posee una jerarquía en su *centro de decisiones*, en él se identifican *flujos* que transitan y se transmiten por los medios existentes para los intercambios de distinto orden; y serán los procesos de decisión los que adecuen eficazmente los *recursos* disponibles para alcanzar una permanente adaptación a las *desviaciones* del rumbo esperado, que suelen suscitar crisis y forjar cambios que afectan su estabilidad; basados en una *retroalimentación* constante que consiste en reintroducirle al sistema los efectos de su conducta pasada. El centro de decisión, los flujos, las desviaciones y la retroalimentación constituyen la dimensión **funcional** de un sistema.

“Los sistemas complejos se comportan como ‘totalidades’ compuestas de subsistemas. Llamaremos *funcionamiento* del sistema al conjunto de actividades del sistema como un todo, y *función* a la contribución de cada elemento o subsistema al funcionamiento del sistema”. (García, 2006, p.97).

Domínguez (2003) denomina a la dimensión funcional como procesual o elementos dinámicos.

Define cuatro procesos dinámicos:

- a) Relación con el entorno de la institución.
- b) Procesos de dirección y gestión del equipo directivo.
- c) Procesos de formación (eje y producto específico de este tipo de organizaciones).
- d) Procesos de evaluación del funcionamiento a través de las transferencias de los aprendizajes y del impacto organizacional y social de la formación, con el fin de crear intangibles como punto de partida y base para la generación del conocimiento. (p.113).

En las instituciones educativas caracterizadas como sistemas, “el conocimiento es el ‘único’ elemento estructural y dinámico a la vez, que articularía las dos dimensiones (estructural y dinámica o procesual) de la organización”. (Domínguez, 2003, p.35).

La tercera dimensión considerada en los sistemas es la temporal o **evolutiva**, en la que estructura y funcionamiento van desarrollándose en el tiempo y conforman la **organización** de un sistema. En los sistemas sociales, en particular el sistema educativo, se destaca el contexto social del cual forma parte, al cual transforma mediante sus aportes, y desde el cual es transformado por la retroalimentación oportuna con el fin de ajustar y adaptar sus procesos en sentido de pertinencia con las necesidades de la sociedad.

La organización de un sistema “hace referencia a la participación instrumental de los componentes en la constitución de la unidad, se refiere a las relaciones entre los componentes que definen un sistema como una unidad...Desde el punto de vista cognoscitivo, la organización de una unidad específica el concepto que define la clase de unidades a las que pertenece”. (Maturana, 1996, p.229).

Se reconocen tres propiedades en cualquier sistema, totalidad, circularidad y equifinalidad. “Las propiedades sistémicas emergen de una configuración de relaciones ordenadas...son propiedades de un patrón...Lo que se destruye cuando un sistema vivo es diseccionado, es su patrón. Sus componentes siguen ahí, pero la configuración de las relaciones entre ellos, -el patrón- ha sido destruida y en consecuencia el organismo muere”. (Capra, 1996, p.99).

La totalidad se resume en que “el todo es más que la suma de las partes”. Desde un enfoque sistémico lo que afecta a uno de sus miembros afecta al todo, y cualquier alteración de la totalidad, afectará a sus miembros. Desde esta concepción pierde sentido la postura positivista que señalaba la necesidad de analizar los componentes por separado, extrayéndolos de su contexto, para llegar a conocerlos en detalle. Desde la óptica sistémica, el análisis únicamente será útil para “conocer”, ya que los elementos no poseen las características del sistema interactuando en su conjunto. En el “todo” se da la aparición de cualidades emergentes que no poseen las partes en sí mismas, consecuentemente, resulta imposible mediante el análisis llegar a “comprender” la complejidad de un sistema en funcionamiento.

La segunda propiedad de los sistemas es la circularidad, que manifiesta que ninguna relación es unilateral. Una causa puede generar un efecto, que a su vez puede convertirse en causa con influencia sobre la causa inicial, a modo de bucle recursivo. “La conceptualización del proceso circular es aportada por la Cibernética, cuyo modelo se constituye por una unidad básica: el mecanismo de retroalimentación...el discurso se estructura alrededor de términos como desorden, orden, entropía negativa, naturaleza retroactiva u organización, construyendo así lo que se llamó causalidad circular”. (Ceberio y Watzlawick, 1998, p.46).

Esta propiedad puede no ser evidente ante los sentidos, pero son múltiples las situaciones en las que se da un constante interactuar entre causa y efecto en los sistemas sociales, el educativo facilita la presentación de un ejemplo. El aprendizaje es un bucle circular, en dicho proceso de transmisión y transformación de información por conocimiento y experiencia, la retroalimentación genera cadenas de causa y efecto en las que cada acción influye en la siguiente. El aprendizaje es un proceso en el que la retroalimentación genera cambios cognitivos, de habilidades, etc., que a su vez permiten tomar nuevas decisiones que suponen diferentes acciones de mejora en respuesta a lo aprendido; en ello se evidencia un bucle de recursividad circular.

La tercera propiedad de los sistemas es la equifinalidad que nos indica que en los sistemas los resultados finales no están tan condicionados por las condiciones iniciales existentes, sino por la naturaleza de los procesos que se ejecutan. Dos instituciones educativas idénticas podrán obtener resultados distintos en relación a los procesos clave que éstas determinen sean llevados a cabo para alcanzar la finalidad.

Para la mejora de la calidad del funcionamiento de una institución, Domínguez (2003) presenta los procesos clave que señala el Modelo de Escenarios Organizacionales (VERO), para verificar la calidad del funcionamiento y evaluarla de acuerdo a los indicadores de certificación y cualificación:

- a) procesos de investigación para la elaboración de los proyectos institucionales,
- b) procesos de elaboración de los planes institucionales de la organización,
- c) procesos de desarrollo y gestión de cada uno de los planes institucionales por cada una de las estructuras y miembros de la organización,
- d) procesos de generación del conocimiento e innovación,
- e) procesos relacionales,
- f) procesos de gestión y dirección,
- g) procesos formativos, y,
- h) procesos de evaluación (económica, organizativa, de formación, impacto y transferencia). (pp.114-116).

Los sistemas cibernéticos invocaban un cambio epistemológico a las investigaciones que ya involucraban al observador investigador dentro del campo de la observación. A dicha fundamentación se la empezó a denominar como cibernética de los sistemas observantes, o cibernética de segundo orden, convirtiéndose la cibernética en estudio de sí misma dando paso a la aparición de un nuevo paradigma e introducción de conceptos de mayor complejidad como los de autorreferencia y autonomía.

La teoría de sistemas y la cibernética procuraron los primeros pasos hacia otros tipos de paradigmas que pretendían consolidar un discurso acerca de la realidad, asentado en la complejidad...se pretendía otro tipo de narratividad acerca de la realidad y de lo humano que se acercase más a la identidad de lo natural y de lo humano, que, ahora, se veía no tan simple y más interconectada, con elementos diversos interrelacionados, conformadores empero de una misma unidad o sistema...Se pretendía una aproximación más real a la realidad mediante un nuevo lenguaje, lenguaje que se ha venido en denominar de la complejidad. (Colom, 2002, p.68).

Las revoluciones paradigmáticas se siguen suscitando y actualmente nos encontramos con una concepción de las instituciones educativas definidas desde una visión compleja.

La complejidad proviene tanto de considerar su composición como su funcionamiento. **Componentes** (objetivos, estructuras de organización y sistema de relaciones humanas) y **dinámicas organizativas** (actuación de los directivos y procesos que se aplican) conforman un entramado de relaciones formales e informales de carácter sistémico y ecológico que hace incoherente cualquier estudio individual de los elementos de la organización. (Castillo, 2002, p. 111).

¿Qué es la complejidad? A primera vista la complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto). De constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre...De allí la necesidad para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar...Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan a los otros caracteres de lo complejo. (Morin, 1997, p.32).

Esta última frase citada del pensamiento de Edgar Morin nos sitúa en un periodo en que la reflexividad científica presentaba cuestionamientos serios ante las posturas paradigmáticas y dogmáticas provenientes de las ciencias clásicas. Los principios explicativos de las ciencias estaban siendo fuertemente refutados bajo nuevos desarrollos del conocimiento. El determinismo, las reducciones y la separación de las disciplinas como concepciones, métodos y lugar desde donde debía distinguirse y formularse la realidad, se aceptan como cuestionables. Se instaura el reconocimiento de la posibilidad de presencia simultánea de fenómenos antagónicos tales como el orden y el desorden, la estabilidad y el cambio, la certidumbre y el azar, etc. Estas nociones habían sido conceptualizadas en los aportes de diversos teóricos provenientes de varias disciplinas, quienes con notable pensamiento

visionario las compartieron entre sí, inaugurando un modo de segundo orden para la construcción del mundo, la interdisciplinariedad.

La complejidad empezó a ser admitida y enfocada desde una teoría de los sistemas complejos, aquellos en cuyo dinamismo se identifican un gran número de interacciones y retroacciones difíciles e imposibles de predecir, explicar y controlar desde las ciencias clásicas. Los científicos comparten una idea de “ciencias de la complejidad”, pero a la vez enfrentaban un vacío teórico en el cual poder fundamentar su visión compleja. Es a esta “ceguera” a la que Morin hace referencia en su cita, era necesaria una ruptura epistemológica, cognitiva y paradigmática para asumir el problema de la complejidad. No es posible simplificar la complejidad intentando dar cuenta de ella desde el reduccionismo propio de la formulación de leyes, era necesario dar un paso más allá, un salto cualitativo en la forma de organización del conocimiento.

"Un paradigma de simplificación controlaba la ciencia clásica, imponiendo un principio de reducción y un principio de disyunción a todo conocimiento; debería haber un paradigma de complejidad que impusiera un principio de distinción y un principio de conjunción". (Morin, 2006, p. 23).

La teoría general de los sistemas de Bertalanfy presentaba un conjunto de elementos interactuando para la constitución de un “todo” cuyas propiedades emergentes poseían características distintas a las de las partes en forma individual. A su vez, en la interacción, las características individuales de las partes quedaban reprimidas, por ello se considera al “todo” como más que la suma de las partes; y se asiente también que éste “todo” podría ser menos que las partes por separado al reconocer en la organización la desaparición de cualidades inhibidas. Se acepta que mediante este enfoque se puede llegar a “conocer” individualmente a cada elemento, y a “comprender” al sistema en su totalidad distinguiendo su organización. En palabras de Pascal, hay que concebir la relación circular: *“no se pueden conocer las partes si no se conoce el todo, ni se puede conocer el todo sin conocer las partes”*. (Morin, 2006, p. 24).

Por oposición a la reducción, la complejidad requiere el intento de comprensión de las relaciones entre el todo y las partes...Queda pues, la obligación de hacer un vaivén en bucle para reunir el conocimiento del todo y el de las partes. De este modo, se

sustituye el principio de reducción por uno que concibe la relación de implicación mutua todo-partes. El principio de la disyunción, de la separación (entre los objetos, entre las disciplinas, entre las nociones, entre el sujeto y el objeto del conocimiento), por un principio que mantenga la distinción y a la vez intente establecer la relación.

El principio del determinismo generalizado debería sustituirse por un principio que conciba una relación entre el orden, el desorden y la organización. Admitido esto, se entiende que el orden no significa sólo las leyes, sino también las estabilidades, las regularidades, los ciclos organizadores, y que el desorden no es sólo la dispersión, la desintegración, sino que también puede ser el taponamiento, las colisiones, las irregularidades. (Morin, 2006, p. 23).

Reconocer e intentar comprender aquellas relaciones existentes entre nociones y principios considerados antagónicos es la base para desarrollar un pensamiento complejo. De hecho, partiendo de la teoría sistémica, se dan relaciones entre partes que se distinguen entre sí para formar un “todo” que a su vez se relaciona con cada una de las partes, y con su entorno circundante. El reconocimiento de dicha relación se asume desde un principio de distinción y un principio de conjunción, que permite traducirse en que la complejidad en los sistemas es una cualidad de su propia organización.

La organización del viviente es **auto-eco-organizativa**. Mientras que el sistema cerrado no tiene intercambio con el exterior y establece relaciones muy pobres con el ambiente, el sistema auto-eco-organizador tiene su individualidad ligada a relaciones muy ricas y dependientes con el ambiente; no puede basarse a sí mismo a pesar de que se autoorganiza. La auto-eco-organización que se da en la naturaleza, en el hombre, se traduce como **antro-socio-eco-cultural**.

Esta idea de auto-eco-organización se ven complementada con **la visión del holograma** que nos plantea que el sujeto –para construir un conocimiento legitimado– no puede dar cuenta solo de las partes sino las percibimos en el todo, o no podemos conocer solo el todo sin conocer las partes. Este principio puede ser expresado como aquel que posibilita la asociación compleja de instancias necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado que presupone la existencia de la pluralidad y la necesaria posibilidad de integración, manteniendo lo diverso. (García y Giacobbe, 2009, p.28).

El pensamiento complejo nos introduce en un contexto de complejidades lógicas al ligar conceptos y realidades anteriormente consideradas como contrarias. Somos individuos que aportamos a la construcción de sociedad, la que a su vez nos construye como individuos con cualidades del contexto que podrían estar inhibiendo las propias particularidades. Un ejemplo de ello sería el caso de las legislaciones que a un individuo concreto, habitando en un Estado específico, podrían transformar en su capacidad de autonomía, identidad y conformación familiar al ser permitido o no el matrimonio homosexual; y por ende ser aceptado o rechazado, sentirse incluido o aislado, libre u oprimido, obediente o transgresor, normal o anormal, en relación con la sociedad en la que se desenvuelva. Este ejemplo también puede considerarse para reconocer la relación entre lo local y lo global. Lo global puede encontrarse configurando o intentando que se den transformaciones en las legislaciones locales, y a la par éstas pueden convertirse en causas jurídicas para la aplicación de normativas con carácter universal como lo son las transgresiones a los derechos humanos, cuyas resoluciones poseen el carácter recursivo de influir sobre lo local.

Morin nos invita a la construcción de nuevos escenarios ajustando nuestra mentalidad a los vientos de los tiempos en el ejercicio co-responsable de una ciudadanía planetaria, y nos convoca a asumir el desafío de la complejidad a través de un método para pensar, producir y organizar nuestro conocimiento.

2.5.5. La complejidad del proceso de evaluación educativa

Siendo la educación una práctica inherente al acontecer de las sociedades, constituye una realidad a ser descubierta en todas las dimensiones de su complejidad. Existe multiplicidad de variables que intervienen en la experiencia educativa, lo que suscita que en ocasiones se introduzcan conceptos distintos para definir los hechos y se planteen métodos diversos para explorarlos, describirlos y explicarlos. Los métodos y las variadas concepciones de la realidad a las que nos aproximan, no deberían considerarse antagónicos entre sí, sino elementos complementarios que tienen la posibilidad de integrarse para dar sentido al conocimiento.

La evaluación en sí misma presenta una pluralidad de enfoques en consideración a su transición a través del tiempo, “identificándose con la medida, la adecuación a objetivos, el

análisis de procesos, la respuesta a usuarios, el instrumento para la toma de decisiones, etc. Y planteando la posibilidad de que convivan diferentes enfoques y prácticas evaluativas”. (Mateo, 1995; Gairin, 1996b, citado en Castillo, 2002, p. 118).

En el campo de la evaluación de instituciones encontramos que los procedimientos que nos acercan a conocerlas pueden ser enmarcados como procesos de evaluación de programas educativos, o también situados dentro del ámbito de la investigación evaluativa.

“CHEN en el prefacio de su libro titulado *Theory-driven evaluation*, (1991:11), dice que las evaluaciones han tendido, hasta la actualidad, a estar orientadas por los métodos. Y, aunque esto ha supuesto importantes contribuciones para el desarrollo de la evaluación de programas, de otro lado ha supuesto que se descuidara el desarrollo de un marco conceptual, bien fundamentado, que guiara la práctica evaluativa”. (Martínez, 1997, p. 255).

La evaluación de programas educativos no es reconocida como una disciplina del conocimiento, se la trata como una forma de investigación situada dentro de los contextos educativos. Siendo una investigación, la principal inquietud ha sido la de conferirle al proceso evaluativo un método científico que permita dotar de validez a los resultados a ser obtenidos mediante su aplicación. Esto da lugar al posicionamiento de autores a favor o en contra de un método dado, sea este de naturaleza cuantitativa o cualitativa. La complejidad de los elementos presentes tanto en las instituciones educativas como en la intencionalidad de la evaluación se consideraban para cuestionar la eficacia de uno u otro método. El determinismo y la rigidez de la cuantificación no proporcionaban la riqueza de comprensión que brindan las técnicas del enfoque cualitativo cuando la finalidad de una evaluación es el comprender los procesos institucionales contextualizados para facilitar la toma de decisiones en pos de su mejora.

2.5.6. Investigación evaluativa

Para la definición de este concepto será utilizada la recopilación de autores realizada por la Profesora M. Paz Sandín Esteban de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona quien inicia su planteamiento señalando: “La investigación evaluativa suele englobarse, junto a

la investigación-acción, en el marco de las metodologías orientadas a la práctica educativa. En ese sentido, la investigación evaluativa es decisiva para la toma de decisiones y está orientada a determinar la eficacia de organizaciones y programas educativos” (Latorre, 1996, citado en Sandín, 2003).

Hernández Pina (1993), citado por Sandín (2003 p.176), señala que algunos autores utilizan indistintamente los términos “investigación evaluativa” y “evaluación de programas”. Sandín (2003 p.176), presenta la definición de otro autor quien dice que la investigación evaluativa es “Aquella modalidad de investigación destinada a evaluar los programas educativos en condiciones de rigor de cara a la mejora de las personas a las que se aplican” (Pérez, 1994:405).

Cabrera, (1987 p.101), citado por Sandín (2003 p.176), puntualiza que, “cuando la evaluación tiene por objeto valorar la eficacia, ya sea de algún elemento, del proceso, o de un programa en su totalidad, tiene el significado de investigación evaluativa. Es decir, se utiliza este término con la finalidad de precisar que determinar el valor de los fenómenos educativos exige un proceso sistemático y riguroso que aporte evidencias basadas en dicho proceso y no debidas meramente a la intuición”.

Estos elementos quedan recogidos en la definición que Rossi y Freeman (1989:14) aportan sobre el concepto de evaluación de programas sociales: “La investigación evaluativa es la aplicación sistemática de los procedimientos de la investigación social, para valorar la conceptualización y el diseño, la ejecución y la utilidad de los programas de intervención social. En otras palabras, la investigación evaluativa usa las metodologías de la investigación social para juzgar y mejorar la planificación, la verificación, la efectividad y la eficacia de programas de salud, educación, bienestar comunitario y otros”. (Sandín, 2003, p.176).

Continúa Sandín (2003) citando otro autor quien indica que “una característica importante de la investigación evaluativa es que se lleva a cabo en un proceso de intervención, en la misma acción, por lo tanto, el proceso de evaluación de programas debe concebirse como una auténtica estrategia de investigación sobre los procesos educativos, en cuyos resultados deberían basarse las pautas sugeridas para orientar los procesos de intervención”. (Tejedor, 1994).

“La investigación evaluativa se desarrolla a través de una amplia gama de métodos de investigación que aportan información sobre cuestiones planteadas en torno a los programas educativos, con el fin de facilitar la toma de decisiones sobre los mismos. Pueden estar orientados a informar la toma de decisiones implicada en la adopción de una determinada política educativa, guiar la planificación y controlar la aplicación de una política”. (Sandín, 2003, p.177).

A la hora de abordar los diferentes enfoques metodológicos en la investigación evaluativa (Guba y Lincoln, 1981; Patton, 1980; Tejedor, 1994), encontramos que la mayoría de las clasificaciones existentes subyacen criterios filosóficos, epistemológicos e ideológicos, que nos remiten a los ya consagrados paradigmas de investigación educativa. Como señala Cabrera (1987):

‘La metodología evaluativa se apoya en los mismos principios metodológicos y de medida utilizados en todas las ciencias sociales. De aquí que, inevitablemente, se haya planteado en evaluación la tradicional polémica de los métodos y técnicas más adecuados para conducir un estudio relacionado con el fenómeno humano. Una polémica que la mayoría de las veces se plantea en forma dicotómica: método nomotético vs. ideográfico; experimental vs. clínico y, en general, en el campo evaluativo, como evaluación cuantitativa vs. evaluación cualitativa’ (p.130). (citado en Sandín, M. 2003, p. 177)

Suchman considera que la evaluación es un proceso científico y de acuerdo con esta postura, no creía que la especialidad evaluativa tuviera una metodología distinta de la del método científico. Por lo tanto, conceptualizó la investigación evaluativa como la primera y principal investigación que debe acercarse cuanto le sea posible a las normas comúnmente aceptadas en la metodología investigativa. Suchman defendía firmemente la concepción de que adoptando el método científico, un evaluador conseguirá resultados más objetivos y de una exactitud y validez fácilmente discernibles. (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p.113).

Pérez Juste (1994), citado por Ferreres y González (2006), manifiesta que la investigación evaluativa toma de la investigación el rigor, la sistematicidad y el método para abordar cuestiones relacionadas con el acceso al conocimiento y en la resolución

de problemas científicos, técnicos o prácticos, quedando esto reflejado en la concreción, delimitación y conceptualización del problema objeto de estudio, en las fuentes y referencias necesarias entendidas como antecedentes recogidos en la bibliografía, con el establecimiento de un diseño de trabajo acorde con la metodología que justificadamente se considera más oportuno, con la aplicación de este plan de trabajo que implica una recogida de información válida, fiable, pertinente sujeta posteriormente a registros y tratamientos específicos que faciliten, junto con una reflexión la formulación de unas conclusiones confirmadoras o generadoras de hipótesis (p.220).

Por investigación evaluativa se entiende una modalidad destinada fundamentalmente a la evaluación de programas. En su sentido más tradicional la evaluación se considera una actividad encaminada a determinar la eficacia de un programa. Actualmente se le atribuye un sentido mucho más amplio al incluir el programa en sus diferentes momentos (inicial, desarrollo y final); como en sus distintas dimensiones, que puede ser su contenido, su formulación técnica, su adecuación o cualquier otro aspecto considerado relevante.

Sin embargo, durante las transiciones paradigmáticas se producen dicotomías entre las metodologías de abordaje a la realidad que la comunidad científica asume como válidas para la construcción y recopilación de datos acerca del objeto de estudio. Al igual que en la investigación, en que se está logrando suprimir los enfrentamientos entre el enfoque cuantitativo vs. el cualitativo como único método que provee de validez a los resultados de un estudio; también se aboga desde la evaluación de programas por alcanzar una complementariedad de métodos y perspectivas.

El desarrollo de la investigación evaluativa, de la mano de la evaluación de programas, durante las últimas cuatro décadas ha contribuido al desarrollo de los métodos cualitativos, por la necesidad que tiene la evaluación de programas de utilizar múltiples metodologías, tanto desde el enfoque experimental como desde el enfoque interpretativo, y asimismo ha contribuido al desarrollo de la teoría evaluativa de programas que es la que debe fundamentar la investigación y la elección de los métodos y técnicas más adecuadas al problema de estudio evaluativo. (Martínez Mediano, 1997, p.35).

“Greene (1994), basándose en criterios filosóficos, epistemológicos y políticos, presenta cuatro enfoques fundamentales en la evaluación de programas (pospositivista, pragmático, interpretativo y crítico) que tienen sus correlatos en los consiguientes planteamientos metodológicos (cuantitativo, ecléctico, cualitativo y participativo). Los tres últimos enfoques configurarían el marco general en el que sitúa la mayoría de modelos evaluativos de corte naturalista”. (Sandín, 2003, p.178).

“La investigación evaluativa participa de los mismos debates paradigmáticos –y metodológicos- que la investigación en las Ciencias Sociales y en la Educación, es decir, que dependiendo del enfoque paradigmático, o del objetivo de la investigación y funciones de la evaluación que se requieran se utilizará un enfoque de investigación evaluativa experimental, cuasi-experimental, crítico, reflexivo, etnográfico, naturalista, etc.”. (Martínez Mediano, C. 1997, p.37).

“Las decisiones sobre el diseño, los instrumentos de medida, los análisis y el informe fluyen del propósito de la investigación, convirtiéndose en el punto central para decidir la elección de los métodos”. (Martínez Mediano, 1997, p.44). De acuerdo con los propósitos se puede señalar una tipología general para la investigación evaluativa: básica, aplicada, evaluativa sumativa, evaluativa formativa e investigación-acción.

Parfraseando a la Dra. Martínez Mediano, podemos resumir que la *investigación básica* busca el conocimiento por el conocimiento para comprender y explicar. La *investigación aplicada* contribuye al conocimiento que ayude a la gente a comprender la naturaleza de un problema para enfrentarlo y resolverlo. La *investigación evaluativa* estudia los programas, los procesos y los resultados dirigidos a intentar solucionar un problema. En su acepción *sumativa* tiene como propósito la emisión de un juicio sobre la eficacia de un programa y cuando se habla de investigación evaluativa *formativa* se hace referencia a que su propósito es mejorar un programa mediante el estudio de sus procesos, apoyados frecuentemente en métodos cualitativos. La *investigación acción* incluye a la gente implicada en el programa u organización para que éstos estudien sus propios problemas con miras a resolverlos.

De la Orden (1985) presentado por García Lamas (2003) elaboró un cuadro de análisis entre las características de la investigación científica en sentido estricto y la investigación evaluativa:

Tabla 1: Características de la Investigación Evaluativa

Investigación en sentido estricto	Investigación evaluativa
Los juicios de valor del investigador se limitan a los señalados en la selección del problema.	Los juicios de valor se refieren tanto a la selección del problema como al desarrollo y aplicación de los procedimientos del estudio.
Las hipótesis de investigación se derivan de las teorías o bien se generan por inducción de una serie de observaciones o conocimientos.	La formulación de hipótesis puede resultar difícil y, en ocasiones, inapropiada. Se suele recurrir a los objetivos de la evaluación.
La investigación puede ser replica, dado que tanto la formulación del problema como de las hipótesis se realiza de forma expresa.	La replicación es muy compleja, puesto que el estudio evaluativo aparece unido a un programa determinado, en un momento y situación concretos de su desarrollo.
Los datos que debe recoger el investigador vienen condicionados por el problema y las hipótesis previamente formulados.	Los datos a recoger por el evaluador dependen de la viabilidad del proceso, además de venir influenciados por los juicios de valor que posee el administrador.
Las variables más relevantes en el trabajo pueden ser objeto de intervención y control, además de poder eliminar sus efectos mediante la aleatorización y otros procedimientos.	El control de variables solamente se puede realizar de modo superficial. Así la aleatorización, como técnica de control de la varianza sistemática, es muy complicado lograrla.
Los criterios que se utilizan para la validación o el rechazo de las hipótesis son responsabilidad del investigador, para esta tarea emplea una serie de reglas restringidas.	El criterio por el que se decide la continuación, modificación, ampliación, eliminación del programa lo fija la agencia administradora o la audiencia a la que se dirige el informe.
La redacción del informe de investigación sigue las normas establecidas por la comunidad científica, con una secuencia muy determinada.	El informe de tipo evaluativo se debe adaptar a las exigencias de la persona o personas que han de tomar las correspondientes decisiones.

Elaborado por de la Orden (1985) tomado de (García Lamas, 2003, p.185)

“La investigación evaluativa es algo más que la pura aplicación de los métodos. Las evaluaciones no concluyen con una enumeración de resultados sino con un completo informe del cual puedan emerger las decisiones de cambio de dichos programas, o decisiones para el diseño, planificación y realización de nuevos programas”. (Martínez, 1997, p.107).

“La *triangulación* es un modo importante de fortalecer los estudios a través de la combinación de metodologías en el estudio de algunos fenómenos o programas. Esto puede significar el uso de diferentes métodos característicos de los enfoques cualitativos o cuantitativos”. (Martínez, 1997, p.111).

“El uso de un método u otro dependerá de los propósitos de la evaluación, del estado de madurez del programa, de los recursos disponibles, de los intereses y necesidades de los patrocinadores y de los evaluadores y del método político y organizativo del programa”. (Martínez Mediano, 1997, p.114).

2.6 Metaevaluación

Se ha indicado dentro de algunos componentes del recorrido teórico que una de las bondades de la evaluación es el proporcionar criterios válidos y fiables para la toma de decisiones. En el caso de los centros educativos, la información obtenida se aplica para decidir en torno a la mejora de los procesos que han sido evaluados. La evaluación en sí misma también podría ser objeto de evaluación. Esto nos traslada a una revisión de la trayectoria cursada por un evaluador partiendo de distintas aristas: un modelo evaluativo utilizado, la metodología adoptada, unas técnicas empleadas, instrumentos que fueron construidos, el contexto en que fueron aplicados, las relaciones con los sujetos educativos, etcétera. Existen otros múltiples elementos dentro de la complejidad de implementar un proceso de evaluación dentro de una institución de educación superior.

“La meta-evaluación, término acuñado por Scriven, (1967) y también utilizado por Stufflebeam, se puede definir, por analogía con el término evaluación, como una investigación sistemática encaminada a emitir un juicio valorativo acerca de la calidad y los méritos de una evaluación”. (Martínez, 2007, p.116).

Stufflebean (1987) expone la necesidad de evaluar las evaluaciones. “Si las evaluaciones deben proporcionar una guía oportuna, las propias evaluaciones deben ser solventes. Ente otras consideraciones, deben centrarse en las cuestiones adecuadas, ser exactas en sus definiciones, no ser tendenciosas, ser comprensibles y ser justas para aquellos cuyo trabajo se está examinando”. (p. 208).

Señala el autor que para conseguir esta solvencia en una metaevaluación deben de seguirse las normas correspondientes a la evaluación. Hace referencia a dos conjuntos de normas para las evaluaciones: “uno consiste en un grupo de treinta normas formuladas por el Joint Commitee

on Standards for Educational Evaluation. El otro es una serie de cincuenta y cinco normas formuladas por la Evaluation Research Society (ERS)". Stufflebean (1987, p.26), plantea en su texto que procederá a revisar las normas del Joint Committee por cuanto el contenido de las normas de la ERS se encuentra examinado con mayor profundidad en las del Joint Committee, y adicionalmente en éstas normas se considera tanto al evaluador como a quien está siendo evaluado.

El Comité que elaboró las normas estuvo conformado por alrededor de doscientas personas que trabajan directamente en el ámbito de la evaluación y realizaron la labor de "crear, valorar y clarificar principios ampliamente compartidos con el fin de que sirvan como base para evaluaciones sobre programas educativos". (Stufflebean, 1987, p.26).

En general, las Normas del Joint Committee aconsejan que los evaluadores y los clientes cooperen entre sí para que las evaluaciones puedan cumplir estas cuatro condiciones principales:

1. Una evaluación debe ser *útil*. Debe estar dirigida a aquellas personas y grupos que estén relacionados con la tarea de realizar aquello que se está evaluando o que sean sus más directos responsables. Debe ayudarles a identificar y a examinar lo bueno y lo malo de este objeto. Debe poner muchísimo énfasis en plantearles las cuestiones de mayor importancia. Debe proporcionarles informes claros de una manera oportuna. Y, en general, debe facilitar no sólo informaciones acerca de virtudes y defectos, sino también soluciones para mejorarlo todo.
2. Debe ser *factible*. Debe emplear procedimientos evaluativos que puedan ser utilizados sin demasiados problemas. Debe tomar en consideración y aplicar controles razonables sobre aquellas fuerzas políticas que puedan, de alguna manera, inmiscuirse en la evaluación. Y deben ser dirigidas de un modo eficiente.
3. Debe ser *ética*. Debe estar basada en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados. Además, debe proporcionar un informe equitativo que revele todas las virtudes y defectos del objeto.
4. Debe ser *exacta*. Debe describir con claridad el objeto en su evaluación, y en su contexto. Debe revelar las virtudes y defecto del plan de evaluación, de los

procedimientos y de las conclusiones. Debe estar libre de influencias. Y debe proporcionar unas conclusiones válidas y fidedignas. (Stufflebean, 1987, p.27).

En torno a estas condiciones generales, el Joint Committee declara treinta normas que consideran fundamentales a ser cumplidas con el fin de lograr que un proceso de evaluación sea útil, factible, ético y exacto. La precisión de las normas permite que éstas sean permanentemente revisadas durante las etapas progresivas de un proceso de evaluación, es decir, las normas son aplicables para asegurar las condiciones óptimas de una evaluación desde los procedimientos previos e iniciales como en la identificación del objeto a ser evaluado; al igual que en la fase final, la elaboración, presentación y difusión del informe de evaluación.

Un aspecto relevante de los contenidos de estas normas es la consideración a la presencia humana dentro del proceso de evaluación. Se menciona el rol profesional que debe ejecutar el evaluador ante una audiencia que es parte del contexto que está siendo evaluado, y por ende, el proceso servirá tanto para la mejora de los programas y proyectos educativos, como de sí mismos.

Considerando que las normas fueron diseñadas por expertos en el ámbito de la evaluación con la finalidad de asegurar la presencia de calidad en el proceso y el mejoramiento del mismo, el carácter de estas normas alcanza una dimensión “meta”, o “más allá”, o “que trasciende” al concepto de evaluación, permitiendo que éste recaiga y reflexione sobre sí mismo. Esa actividad se conoce como “metaevaluación”, que consiste en la evaluación de una evaluación con el fin de obtener criterios útiles y válidos para la mejora de cualquier aspecto implicado dentro de dicho proceso.

Scriven es quien “incorpora el término de *metaevaluación* para designar con este concepto a la aportación de información para llevar a cabo la evaluación en las mejores condiciones posibles. Se ha dicho que ‘la metaevaluación es la evaluación de la evaluación’ y que la metaevaluación cumple dos funciones principales (Comité Conjunto de Estándares para la evaluación. 1998: 147-148):

- a) La función formativa de la evaluación. Consiste en guiar la planificación y valor la puesta en marcha de la evaluación, la metaevaluación formativa se desarrolla necesariamente durante la realización del proceso de evaluación...
- b) La función sumativa de la evaluación. Consiste en evaluar el valor y el mérito del programa que ya ha tenido lugar”. (Ferrerres y González, 2006, p.196).

“La existencia de metaevaluación refuerza el rigor, la credibilidad y la calidad de las evaluaciones así como la credibilidad, confianza y profesionalidad del evaluador. Todas las ideas, principios y recomendaciones aplicables a la evaluación lo son a la metaevaluación, no es, pues, un proceso esencialmente técnico sino que tiene naturaleza política y ética” (Ferrerres y González, 2006, p.196).

La naturaleza ética inherente a realizar un proceso evaluativo es consecuencia de la delicada tarea que posee el evaluador desde el rol que le es conferido al ingresar dentro de una institución educativa con la finalidad de valorar el grado de cumplimiento de los objetivos de un programa o intencionalidad declarada en su misión institucional.

La naturaleza política de la metaevaluación hace referencia a que los criterios evaluables generalmente se asocian con un modelo sujeto a las consideraciones normativas dependientes de la legislación que conduce al sistema de educación superior, puntualmente para esta tesis, el sistema de educación superior del Ecuador. Se espera que un modelo de evaluación nacional se ajuste a las políticas establecidas en la Ley de Educación, y a lo determinado por otras normativas que guían el acontecer dentro de las instituciones de educación superior del país.

Las evaluaciones institucionales también conllevan un nivel de micro-política que descansa dentro de la individualidad del contexto educativo que está siendo evaluado. Son condiciones o atributos existentes en una institución educativa concreta. La cultura de la evaluación no es compartida con similares prácticas entre una institución y otra, como tampoco se poseen iguales recursos, ni se comparten símiles reglas de funcionamiento. Estas singularidades no suelen considerarse dentro de los modelos de evaluación, cuyo carácter se dirige hacia la estandarización, prestándose escasa o inexistente atención a las particularidades que diferencian una institución educativa de otra, otorgándoles cierta identidad y que en ciertos

casos podrían estar afectando el desempeño que éstas alcancen según la ponderación conferida a los elementos objeto de valoración.

Como se señalaba como criterio diferenciador en las normas declaradas por el Joint Committee, en ellas se encuentran principios que permiten rescatar las posiciones tanto del evaluador y de los sujetos evaluados dentro del proceso. El evaluador como agente observador, investigador evaluativo, debe conducirse con ciertos comportamientos ajustados al rol que le toca asumir. Va a valorar el objeto de estudio acorde con los criterios impuestos por un modelo en particular. Una parte de su responsabilidad en la tarea es tener siempre presente su naturaleza de “ser”, “humano”, “subjetivo”, siendo consciente de que la individualidad de su mirada captará una realidad configurada acorde con su propia cosmovisión. Desde el punto de partida de sus percepciones y de las conceptualizaciones que conforman su distintiva visión de mundo, el sujeto cognoscente interpretará lo existente; por ello, dos evaluadores valorando la misma institución de educación superior la describirán desde su exclusiva y personal mirada y forma de comunicarse y relacionarse con el mundo.

Un importante aporte de Scriven en relación con la metaevaluación, citado por Martínez (2009), “es su defensa de su utilización como imperativo profesional de los evaluadores, con el fin de asegurar la calidad, honradez y precisión del trabajo de evaluación realizado”. (p.116).

Es un objetivo de esta investigación rescatar el la experiencia del par evaluador en torno a la aplicación del modelo de evaluación global institucional del Ecuador con la finalidad de fortalecer su mejora en los aspectos concernientes a la participación de quienes ponen en marcha el proceso.

2.7 El conocer científico y la epistemología del evaluador

La implementación de un proceso evaluativo dentro de una institución de educación superior posee una conducción a ser operativizada desde varios niveles jerárquicos: el órgano regulador del Estado, las autoridades en la institución de educación superior, los coordinadores o equipo responsable del proceso al interior de la IES, docentes, investigadores, alumnos, personal administrativo y de gestión; y la presencia de quienes llevaran a cabo la tarea de evaluar, los pares evaluadores externos. La función evaluativa a ejecutarse consistirá en la mirada que

desde la propia concepción y construcción de la realidad a evaluarse realicen quienes han sido designados para conducir el proceso de investigación evaluativa. En términos generales, los agentes evaluadores contrastaran los referentes dentro del informe de autoevaluación y/o plan de mejoras, con la realidad. La finalidad de su labor será el emitir criterios de valoración acerca de los múltiples aspectos de la institución basados en un modelo específico y acordes con el conocimiento obtenido. Realidad y conocimiento, dos aspectos fundamentales a ser analizados como punto de partida en el intento por referenciar el rol que posee la persona del evaluador en el proceso de evaluación.

La postura del evaluador ante un proceso de evaluación, su propio posicionamiento acerca de su papel en la construcción de la realidad evaluada, será también dependiente de aspectos de carácter político, teórico y ético involucrados en el proceso. Parafraseando a Díaz y Pacheco (2011), quienes hacen referencia al cuestionamiento que realizaron Stufflebeam y Shinkfield en 1987 en torno a la posibilidad de considerar a la evaluación como “una actividad propicia para la investigación”, destacan que “una de las primeras consecuencias de esta posición es que el evaluador, lo mismo que el investigador, se encuentra en libertad no solo de construir su objeto de estudio, sino también de conformar el marco conceptual con el que analizará dicho objeto”. Otra perspectiva diferente que igualmente determina la relación del investigador/evaluador con su objeto de estudio corresponde a aquella en que se considerara al evaluador como un técnico conocedor de procedimientos de aplicación de un modelo establecido, asumiendo éste “una serie de compromisos con quien lo contrata”. (p. 67).

Entre ambas concepciones sobre la figura, rol y premisas conceptuales concernientes a la construcción e interpretación de la realidad a ser evaluada que deba poseer un evaluador, es evidente que sus conocimientos y saberes estarán determinando la ejecución del proceso de evaluación desde el reflexionar teórico infaltable en la actividad investigativa, o en su defecto, con la intencionalidad de cumplimiento de reglas y abordajes metodológicos asumidos para la ejecución de una práctica técnica. En ambos casos es fundamental la presencia de espacios de formación de evaluadores, destacando las profundas diferencias involucradas en torno a un entrenamiento en el manejo de criterios y cumplimiento de indicadores que componen un modelo específico; con la contemplación del conocer científico y el proveer de relevancia a la epistemología del evaluador, éstos últimos elementos propios de la evaluación considerada como investigación evaluativa.

Este trabajo presentó las reflexiones y las posturas de varios autores respecto a considerar la evaluación dentro del ámbito educativo como una investigación evaluativa. Se estableció que siendo una investigación evaluativa, ésta ha sido partícipe de similares debates paradigmáticos y metodológicos a aquellos referentes a la investigación en la educación y en las ciencias sociales, en las que la presencia de un observador conceptualiza un sistema viviente y construye una red de significados acerca del sistema observado; con la finalidad de diferenciarlo del contexto en el que se desenvuelve e interactúa, llegando a describir y valorar sus interacciones.

Los conceptos sobre la visión, construcción, o participación del sujeto investigador u observador al momento de involucrarse con un objeto de estudio para adquirir conocimiento sobre aquel, provienen de la articulación de trabajos desarrollados desde múltiples disciplinas. Durante la segunda guerra mundial se produjeron algunas transformaciones en las áreas de las ciencias y de las ideas gracias a una integración de reflexiones producto de investigaciones realizadas desde diversos ámbitos disciplinares en torno a la comunicación, la sistémica, la cibernética, el constructivismo, en que se compartía el dirigir una mirada interaccional al comportamiento humano.

Desde 1946 a 1953, científicos procedentes de distintas disciplinas compartían sus saberes en New York en las Conferencias de la Fundación Macy, espacios subvencionados destinados al diálogo sobre las ciencias humanas cuyo especial interés era generar ciencia acerca del funcionamiento de la mente humana. “Norbert Wiener, un matemático del Massachusetts Institute of Technology (MIT), Arturo Rosenblueth, un neurofisiólogo del Instituto de Cardiología de México y Walter Cannon...creen que se hallan frente a unos problemas parecidos –circuitos de computación, sistema nervioso, homeostasis biológica– pero no consiguen encontrar un lenguaje que permitiría establecer unos puentes entre sus diferentes disciplinas y, por tanto, beneficiarse de sus descubrimientos recíprocos”. (Wittezaele y García, 1994, p.57).

En las conferencias Macy participaron los científicos más destacados de la época, tales como Gregory Bateson, zoólogo, biólogo y antropólogo y su esposa Margaret Mead antropóloga cultural; Heinz Von Foester, biofísico austriaco; John von Neumann, creador de la teoría de los

juegos, matemático, al igual que Norbert Wiener el padre de la cibernética; Julian Bigelow, ingeniero eléctrico; Walter Cannon y Arturo Rosenblueth, médicos fisiólogos, Warren McCulloch, neurofisiólogo; Walter Pitts, doctor en lógica; Paul Lazarsfeld y Talcott Parsons, sociólogos; Milton Erickson, médico psiquiatra hipnoterapeuta; Kurt Lewin, fundador de la psicología social; Erik Erikson, psicoanalista creador de la teoría del desarrollo social; Claude Shannon, ingeniero electrónico y matemático, el padre de la teoría de la información; William Ross Ashby, médico neurólogo y creador del primer homeostato; Lawrence K. Frank, especialista en ciencias sociales; entre los principales. “Estas conferencias suscitarán un entusiasmo excepcional en todos los participantes, que dirán, después, que todos ellos tenían la impresión de participar en un acontecimiento histórico: la creación de un nuevo marco de referencia conceptual para la investigación científica de las ciencias de la vida”. (Wittezaele y García, 1994, p.62).

“Todos los miembros del grupo comparten la creencia según la cual se puede y se debe intentar comunicarse más allá de las fronteras que separan las diferentes ciencias. Esta esperanza de diálogo interdisciplinario estaba unida, al efecto unificador de ciertos problemas clave que preocupaban a todos los participantes: los problemas de comunicación y los mecanismos de causalidad circular”. (Wittezaele y García, 1994, p.61).

Norbert Wiener publica en 1949 su obra *Cybernetics* en la que la idea básica es la de retroalimentación. La visión totalizadora de la cibernética permite enfocar la organización circular en lugar de la lineal perteneciendo la epistemología cibernética a la ciencia de la pauta y la organización. Esta nueva visión es opuesta al pensamiento reductor, disyuntivo y descontextualizado que aísla al objeto de la relación con su entorno donde por una objetivación también se anula el problema de la actividad constructiva que posee el sujeto observador en la configuración del objeto de análisis. Desde la cibernética se amplía su mirada hacia una multidimensionalidad que permite a la vez encontrar conexiones en los fenómenos como también retroacciones entre ellos, los que nos regala la posibilidad de un reconocimiento a la policausalidad.

La interacción del hombre con su entorno en el sentido amplio se efectúa a través de la comunicación, del intercambio de informaciones a múltiples niveles. Estos intercambios se estructuran y se instauran unas reglas relacionales, ya sea en nuestra

familia, en nuestros grupos de pertenencia, en nuestro nivel profesional, en nuestro grupo cultural, etcétera. Recibimos la influencia de las personas de nuestro entorno e influimos sobre ellas. Todo comportamiento (o comunicación en el sentido amplio) se inscribe en estos lazos o en estas redes de interacciones. Así pues, para algunos, la cibernética ha representado la esperanza de un impulso extraordinario para el estudio de los sistemas vivos complejos, en particular mediante la utilización de isomorfismos. (Wittezaele y García, 1994, p.74).

Los estudios sobre la comunicación incorporan nuevos conceptos a las ciencias humanas, los científicos empiezan a tratar acerca de: “fenómenos de causalidad circular”, la “teoría de los tipos lógicos”, la “termodinámica y la información”, la “entropía”, “codificación”, “redundancia” entre muchos otros. Gregory Bateson se traslada a vivir a California y se incorpora al Mental Research Institute (MRI) en Palo Alto. Su visión se articula con la del equipo de Palo Alto uniéndose los trabajos sobre cibernética, la teoría de los sistemas, las investigaciones sobre comunicación, la teoría del aprendizaje y los comienzos de la terapia familiar, todos ellos constituyendo teorías interaccionales en el campo de las ciencias humanas.

“El adjetivo ‘sistémica’ que se ha aplicado a las terapias informadas por la red conceptual mencionada, da cuenta de esa interacción entre cibernética y teoría general de los sistemas, si bien la cibernética tuvo la primacía en esa confluencia, porque, su desarrollo se dio con gran fertilidad en el campo de las ciencias sociales, a diferencia de la teoría de los sistemas que quedó más limitada al mundo ingenieril de los sistemas artificiales”. (Von Foerster, 1996, p.22).

Los sistemas pueden ser referenciados como “construcciones del conocimiento humano o «cognición» [no son por tanto modelos de contenidos objetivos]. Debido a su dependencia de la cognición esos modelos no surgen por encadenamiento causal, sino que siguen el movimiento circular de observar y pensar”. (Ludewig, 1996, p.70).

“Así, las primeras épocas de la terapia familiar con enfoque sistémico deben sus orígenes a la cibernética. El grupo del MRI describe a la familia no sólo como un sistema de partes interrelacionadas, sino también como un sistema cibernético que se gobierna a sí mismo por medio de la retroalimentación”. (Sánchez, 2000, p.45). Inicialmente, al sistema familiar que

estaba siendo observado se le consideraba externo al terapeuta observador, marcando una pauta de observador-observado dentro del sistema terapéutico. Las intervenciones terapéuticas se centraban en los intentos del profesional por corregir las desviaciones que la familia hacía de la media conformada por conductas normativas, que desde el punto de vista cibernético correspondía a la retroalimentación negativa, un intento por recuperar la *homeostasis* y el “no cambio”.

La siguiente etapa de la cibernética fue denominada “cibernética de segundo orden” o “cibernética de la cibernética”. Los estudios e investigaciones del MRI se centran en el modo en que los sistemas cambian su organización gracias a la introducción de retroalimentación positiva o de refuerzo dentro del sistema, permitiéndose la ampliación de las desviaciones, acentuando las nuevas conductas, lo que genera cambios en los roles, reglas y pautas de interacción al interior del sistema. Inéditas técnicas terapéuticas desequilibrantes se utilizan, intervenciones que retaban y reforzaban las desviaciones de la norma y movilizaban a la familia dando paso a la reestructuración del sistema familiar. La cibernética de segundo orden considera al observador (el terapeuta) como parte de la realidad observada y ante ello también toma el nombre de “cibernética de los sistemas observantes”.

La cibernética experimentó un cambio radical cuando el estudio de los procesos recursivos incluyó a la misma cibernética como fuente de estudio, la cual incluye principios de la física cuántica, las aportaciones filosóficas de Wittgenstein, las contribuciones neurofisiológicas de Warren McCulloch, Humberto Maturana y Francisco Varela y de psicólogos como Jean Piaget, además de la infinidad de científicos enfocados en el estudio de la cibernética, donde el lenguaje científico (la cibernética) implica necesariamente un discurso de la naturaleza, sus alcances y sus limitaciones. La cibernética involucra a la ecología del transmisor y del receptor...En este modelo el terapeuta familiar no es un agente que opera cambios en la familia, sino que es un receptor de la realidad de la familia a través del significado de ésta. (Sánchez, 2000, p.48).

La cibernética de segundo orden en que el observador es parte del sistema (realidad) observado, amplía los elementos presentes en dicha realidad que está siendo observada, a través de la autorreflexión, autonomía, recursividad y neutralidad que posee. Dichos

elementos no se aplican únicamente a los sistemas observados, sino también al observador, y a la relación del observador con el fenómeno observado.

No sólo podíamos describir enlaces circulares, autorreferenciales, que generaban o delimitaban un sistema autónomo, allí en el sistema observado; también nosotros, los observadores, podíamos ser entendidos en los mismos términos, y, más aun, el proceso de observación delimitaba en sí mismo otro sistema autónomo, en el cual observadores y sistema observado interactuaban a través de procesos autorreferenciales, a través de los cuales todo lo dicho sobre un sistema resultaba relacionado con nuestras propias propiedades para hacer tal observación. (Von Foerster, 1996, p.24).

Desde la cibernética de segundo orden el terapeuta es un observador de un sistema interactuando, que está siendo observado, y en el cual intentará distinguir pautas de interacción para describir su estructura y organización, que involucran al observador-descriptor como parte del sistema amplio, en esta acción de conocer y definir una realidad. La formación de los terapeutas sistémicos implica multiplicidad de reflexiones acerca de los fundamentos ontológicos, epistemológicos y posteriormente de la metodología de intervención acorde con los cuestionamientos realizados acerca de la naturaleza de la realidad a ser intervenida; junto con la determinación de la forma de relación existente entre observador-objeto y el cómo se adquiere el conocimiento.

En grandes rasgos, los procesos de terapia familiar en la medida en que realizan una evaluación diagnóstica para definir los problemas estructurales de un sistema familiar acorde con el modelo clínico seleccionado, y estableciendo una línea de base y una meta final para las intervenciones; se asemejan a un proceso de evaluación institucional en el que el evaluador valora o diagnostica la situación de una IES en torno a unos criterios provistos por un modelo específico, y prepara un plan de mejora para solucionar las situaciones problemáticas detectadas. Como terapeuta o como evaluador, desde la cibernética de segundo orden, o desde el constructivismo, el observador se sitúa en igual posición interdependiente del sistema que se encuentre evaluando.

Un observador es un ser humano, una persona, alguien que puede hacer distinciones y especificar lo que distingue como una entidad (un algo) diferente de el mismo, y puede hacerlo con sus propias acciones y pensamientos recursivamente, siendo capaz siempre de operar como alguien externo (distinto) de las circunstancias en las que se encuentra el mismo. Todas las distinciones que tratamos de manera conceptual o concreta, están hechas por nosotros como observadores: todo lo dicho es dicho por un observador a otro observador. (Maturana, 1996, p.228).

En la vida cotidiana bajo nuestros propios referentes asumimos y aceptamos que existe una realidad objetiva independiente de la praxis de vivir, vemos la realidad tal como es, sin precisarla como una proposición explicativa de nuestra propia experiencia. Si por el contrario, como observadores, seguimos “la línea explicativa de la objetividad entre paréntesis” (Maturana, 1996), aceptando que la realidad es un producto de la validación de nuestras explicaciones de la praxis de vivir, y que al hacerlo se “producen tantos diferentes dominios de realidad como diferentes dominios de entidades que están constituidos en el acto de explicar. En otras palabras, al seguir la línea explicativa el observador, u observadora, se percata de que cada dominio de realidad es un dominio de entidades constituido en la explicación de su praxis de vivir con las coherencias operacionales de su praxis de vivir”. (pp. 31-32).

Esta reflexión acerca de la propia mirada sobre la realidad en la que se encuentra insertada nuestra experiencia de vida individual, es característica de la pauta cibernética. Como evaluadores estaremos validando nuestras apreciaciones de una institución educativa con explicaciones que dicen tanto de nosotros como de la realidad que estamos en el acto de explicar a través del lenguaje. Los evaluadores poseen un cuerpo de conocimientos teóricos junto con experiencias, valores, creencias, modelos mentales, prejuicios, etc. provenientes de la cultura a la que pertenecen; esos elementos estarán presentes en el acto de describir la realidad sin importar los intentos de asumir una postura neutral para emitir un juicio evaluativo. La valoración u opinión emitida por un evaluador desde su mundo subjetivo nos invita a cuestionarnos la inevitable pregunta científica: ¿cómo conoce ese evaluador?, ¿cuál es su epistemología?

No puede el entendimiento entrar con paso seguro al recinto de las ciencias sociales si pretende hacerlo bajo la concepción de que el conocer es un conocer ‘objetivamente’

el mundo y, por tanto, independiente de aquel [aquellos] que hace la descripción de tal actividad. No es posible conocer 'objetivamente' fenómenos [sociales] en los que el propio observador-investigador que describe el fenómeno está involucrado. Ha sido precisamente esta noción del 'conocer' la que ha bloqueado firmemente el paso del conocimiento humano a la comprensión de sus propios fenómenos sociales, mentales y culturales. (Maturana y Varela, 2003, p. xi).

Maturana y Varela señalan distintas perspectivas desde las que establecen que el conocer es un fenómeno multidimensional en el que participan relaciones de diversa naturaleza y que se encuentran interactuando en torno a cada observador-investigador. Entre estas dimensiones relacionales consideran la neurobiológica y la neurofisiológica, ubicadas en las conexiones entre los estados sensoriales y motrices del sistema nervioso de aquel observador que se encuentra en acción de distinguir, captar y describir la realidad. Estas descripciones estarán a su vez sujetas a las experiencias que ese observador específico posea en su mundo psíquico interno, y en como desde el ámbito social a través de la comunicación él ha adquirido y configurado los modelos mentales que podrían estar delimitando la amplitud del campo de percepción desde el cual elabora su explicación acerca del objeto observado, y que transmite mediante el lenguaje. Esta última es la dimensión psicológica presente en el acto de conocer.

El observador recortará segmentos de la realidad a su elección para ejecutar un acto de distinción en el que extraiga lo observado del contexto amplio de la realidad en que lo está observando. Esa observación estará sujeta a ser configurada desde la perspectiva individual del marco de referencia del observador, y a través de su lenguaje, será construido como objeto de su observación. En palabras de Maturana y Varela definen la distinción como "El acto de señalar cualquier ente, cosa o unidad, está amarrado a que uno realice un acto de distinción que separa a lo señalado como distinto de un fondo. Cada vez que hacemos referencia a algo, implícita o explícitamente, estamos especificando un criterio de distinción que señala aquello de que hablamos y especifica que sus propiedades como ente, unidad u objeto". (Maturana y Varela, 2003, p. 24).

Por lo tanto, a través de sus particularidades psico-biológicas, un observador capta la realidad y la reconstruye conforme a sus parámetros de experiencia, lo que le permite atribuirle significados a los elementos del mundo externo, siendo entonces su conocer

“autorreferencial” y su conocimiento un producto de una realidad única y propia del observador. “Esta realidad podrá ampliarse cuando en la interacción, tal vez desde otra perspectiva, otro observador ofrezca su mapa [compuesto por estructuras conceptuales diferentes] y en este acto co-constructivo, esa realidad se redefine”. (Ceberio y Watzlawick, 1998, p. 82). El observador unirá sus descripciones con otras descripciones, que pueden incluso haber sido elaboradas por otros observadores, y a través de la comunicación proporcionará explicaciones.

Una explicación siempre está dirigida por un observador a otro observador. Una explicación es una reproducción intencional. Un sistema es explicado cuando las relaciones que lo definen como unidad son reproducidas intencionalmente ya sea conceptual o concretamente. Un fenómeno es explicado cuando los procesos que lo generan, ya sea conceptual o concretamente, son reproducidos intencionalmente de manera que muestren que por su operación generan el fenómeno que se va a explicar. Por consiguiente, hay dos problemas básicos que deben resolverse en cualquier explicación, a saber: a) la distinción y b) la reproducción concreta o conceptual, ya sea de la organización de la unidad o de los mecanismos y procesos que generan el fenómeno que va a ser explicado. (Maturana, 1996, p.229).

La tercera dimensión comprende a la ciencia y el conocimiento científico. El cómo la ciencia puede explicar la realidad, incluyendo dentro de ella, al observador que la observa, hace distinciones, la comunica y la explica. “Por ello epistemología significa aquí también antropología y «una ciencia del observador», que pasa a ser personalmente el punto de partida y la meta de su investigación”. (Ludewig, 1996, p.80).

Tomando en cuenta que la postura del evaluador estará adecuada en torno a los posicionamientos de uno u otro enfoque de evaluación de programas, con sus planteamientos metodológicos derivados, asumiendo además que el evaluador posee una propia visión del mundo e ideología que estarán presentes al momento en que éste interprete la realidad y emita sus juicios de valor; desde el Modelo “V” de Evaluación “se concibe que la investigación evaluativa es una investigación colectiva, social, en que se deben confrontar los diferentes puntos de vista de los distintos evaluadores: se deben objetivar las subjetividades por

consenso. En otras palabras, la evaluación nunca la debe hacer un evaluador único. (González, Gold, et.al., 2011, p.25).

Al iniciar un proceso de evaluación es posible que el evaluador no se cuestione a sí mismo acerca de la naturaleza del objeto a ser evaluado, ni que considere que su postura ante su acercamiento a la realidad a ser conocida, junto con su cosmovisión y experiencia de vida, guarden alguna relación con el proceso que se encuentra por iniciar. A pesar de que el evaluador no considere los postulados de la teoría del conocimiento o se pregunte acerca de su propio conocer, existirán ideas preconcebidas con relación a lo que es o debería ser el objeto de estudio y dependiendo de ellas se tomarán decisiones para construir las estrategias epistemológicas y metodológicas que guiaran la ejecución de la evaluación.

2.8 Los modelos de evaluación de la calidad

Se estableció que el evaluador será un sujeto que en la tarea que le ha sido encomendada realizará diversas actividades como parte del proceso de evaluación. Asumiendo que la evaluación es un proceso de investigación evaluativa, las tareas mencionadas consisten en la adopción de ciertas posturas promulgadas desde el método científico como camino a seguir para la construcción del conocimiento y la ciencia. Toda evaluación posee una intencionalidad en torno a la finalidad de implementar un acercamiento al objeto de estudio para incrementar su significado alrededor de ciertos criterios cuya descripción permitirá obtener un mayor conocimiento sobre los aspectos seleccionados. Las bases que sustentan la selección y organización de los criterios y sus indicadores derivados constituirán elementos diferenciadores entre un modelo y otro.

Etimológicamente la palabra “modelo” proviene del italiano *modello* y este del latín *modelus* (molde, módulo), y de *modus* (manera, medida). Tanto a nivel coloquial como en el campo científico, el término modelo se utiliza con variados significados y por tanto debe especificarse a que acepción de la palabra se está haciendo referencia. En investigación se asume que un modelo no se utiliza para reproducir la realidad, sino únicamente con la intención de

representar una parte de ella mediante un bosquejo parcial producto del intelecto, mediante el cual se pretende simular su funcionamiento.

“Un modelo de calidad es una herramienta para conocer y analizar el funcionamiento de una organización con el fin de su gestión. Nos permite un diagnóstico de la situación actual de dicha organización en relación a cada uno de sus criterios”. (Acebes, 2003, p.82).

Cuando un modelo intenta rescatar los elementos de la calidad inherentes a un proyecto educativo se debe reconocer que sus componentes corresponden a las preferencias seleccionadas por el individuo que lo elabora acorde con la intencionalidad que lo motive. Es por ello que encontraremos diversidad de modelos que responden a las variables que se encuentran en juego al momento de su diseño o estructuración. “Unos enfoques evaluativos están más indicados para estudios de rendimiento de cuentas, de eficacia de los programas, y otros, para el enriquecimiento de las personas, para la mejora de su trabajo, para lograr una mayor conciencia de la problemática social y modos de contribuir a mejorarla”. (Pérez, García y Martínez, 1995, p.245).

En la historia de la evaluación de programas educativos, cada autor posee unos supuestos, una postura y una intencionalidad bajo los cuales elabora sus conceptos y desarrolla su modelo de evaluación. Para el efecto, se presentaran a continuación las perspectivas utilizadas por los principales teóricos durante el desarrollo de los modelos de evaluación de programas.

Partimos desde Ralph Tyler, considerado el padre de la evaluación de programas educativos, cuyo modelo de evaluación está *“orientado al logro de objetivos”* y en si éstos son alcanzados. Centra su evaluación en los logros, en el rendimiento (outputs), más que en las entradas (inputs) del sistema educativo o en el programa mismo. Trabajaba con pruebas estandarizadas para medir un amplio número de objetivos educativos.

Daniel Stufflebeam desarrolló el modelo de *“evaluación orientada a la decisión”*. Stufflebeam fue el primer teórico que presentó la evaluación desde la perspectiva de su aplicación para la toma de decisiones. Definía la evaluación educativa como el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar decisiones alternativas. Bajo dicho supuesto desarrolló un marco conceptual para facilitar a los administradores de programas a

enfrentarse a cuatro tipos de evaluaciones: a) la evaluación del contexto, b) la evaluación de entrada; c) la evaluación del proceso; y d) la evaluación del producto.

Michael Scriven trabajó un modelo que consideraba a *“la evaluación como la ciencia de la valoración”*. Scriven fue uno de los primeros teóricos de la evaluación moderna. Introdujo los términos de evaluación sumativa y evaluación formativa y la metaevaluación. Enfatiza en que la evaluación debe ser la ciencia de la valoración. Cree que los valores pueden ser investigados y justificados. Puede encontrarse valor en los programas, en los méritos de los profesores, etc. y por tanto defiende la existencia de objetividad en los criterios de evaluación.

Robert Stake, elaboró el modelo de *“evaluación respondiente”*. Stake tenía predilección por el uso de métodos cualitativos para la evaluación de programas educativos. Se interesa por la mejora de los programas en su contexto, por tanto, utiliza el método del estudio de caso sin reducirlo a una metodología, sino que para él supone la elección de un objeto a estudiar e inicia sus escritos sobre este método. Respeta el derecho del público para conocer cómo se invierten los fondos del Estado en Educación. Para Stake la evaluación es un servicio que se pone a la disposición de la gente según los propósitos que ésta espera, tales como documentar acontecimientos, registrar cambios, tomar decisiones, etc. Se orienta mayormente a las necesidades de las personas que trabajan en el programa que en los patrocinadores. La evaluación respondiente de Stake se caracteriza por poseer una especial sensibilidad dirigida hacia los temas que ayudan a las personas en sus lugares de trabajo.

Lee J. Cronbach presenta su modelo de *“diseño funcional de la evaluación”*. Expone su preferencia por la evaluación formativa determinando que la evaluación utilizada para la mejora de un curso mientras está elaborándose contribuye más a la mejora de la educación que una evaluación final. Postula que la evaluación debería ser utilizada para comprender como los procedimientos del curso producen sus efectos y qué parámetros influyen en su efectividad. Considera a la evaluación como parte fundamental para el desarrollo del currículo con el fin de que emerja una comprensión más profunda de los procesos educativos. Utiliza diseños de evaluación flexibles y ubica al evaluador como parte de un sistema político interactivo que influye en el diseño de los programas. Las evaluaciones deben ser plurales tanto en sus elementos como en los temas con los que trabaja. Llamó a su teoría *“funcional”* para diferenciarla de las teorías estructurales. Utiliza los criterios de validez interna

y externa, siendo la validez una propiedad de las conclusiones y no un procedimiento de investigación.

Egon Guba e Ivonna S. Lincoln concibieron el modelo de *“evaluación naturalista”*. Su postura se basa en los métodos de la hermenéutica y de la dialéctica que plantean que la realidad se sitúa en la mente de las personas, quienes la dialogan socialmente para llegar a alcanzar el consenso. Las investigaciones de Guba y Lincoln versaban sobre el cambio de paradigma en evaluación, en la teoría organizativa y en la historia de la investigación social. En el modelo de evaluación naturalista el criterio dominante que subyace en la teoría es la de alcanzar consensos entre los participantes y el evaluador en cuanto al establecimiento de los parámetros y límites de la evaluación que serán emergentes, es decir, se van adecuando a medida que avanza el estudio. En ella se recogen datos que son interpretados dentro de un marco de valores considerando el contexto al que pertenecen. Se reconocen las características socio-políticas del proceso.

Rossi y Freeman presentan el modelo de *“evaluación comprensiva”* en el que organizan bajo tres conceptos la integración del enfoque: evaluación comprensiva, evaluación adaptada y evaluación conducida por la teoría. Al referirse a la evaluación Rossi piensa que para realizarla, los evaluadores deben centrarse en responder tres tipos de cuestiones: a) análisis relacionados con la conceptualización y diseño de las intervenciones; b) monitorización y seguimiento de la implementación del programa, y c) valoración de la utilidad del programa. Las evaluaciones así concebidas son denominadas comprensivas, globales e integrales. Las evaluaciones adaptadas hacen referencia a un proceso de ajuste de las evaluaciones comprensivas a los programas según sus estadios (innovación, modificación y realización) y a las actividades empleadas para evaluarlos (conceptualización, implementación y valoración de la utilidad). Finalmente, las evaluaciones conducidas por la teoría integran los conceptos anteriores ya que se fundamentan en introducir teoría sustantiva dentro de las evaluaciones.

Con independencia del modelo que se utilice, para Martínez Mediano (1996) citada por Castillo y Cabrerizo (2004), el experto en evaluación de programas deberá ser capaz de:

- Conocer, comprender y valorar las aportaciones de los modelos evaluativos más representativos a la teoría de evaluación de programas y a la práctica evaluativa.

- Valorar la eficacia de los enfoques evaluativos dependiendo de los propósitos evaluativos.
- Seleccionar el modelo evaluativo, o elementos de diversos modelos, adecuados a las necesidades y exigencias de las cuestiones evaluativas a investigar.
- Distinguir y valorar las contribuciones de cada enfoque evaluativo.
- Diferenciar las exigencias metodológicas de cada enfoque evaluativo. (p.95).

2.8.1. Componentes de un modelo de evaluación.

Considerando que un modelo de evaluación debe adaptarse a múltiples situaciones de la actividad educativa, se imposibilita establecer un modelo único o ideal. Jiménez (1999), citado por Ferreres y González (2006), contempla los elementos a partir de los cuales el evaluador debe componer aquel modelo que se ajuste mejor a las consideraciones epistemológicas, axiológicas, ontológicas, momento o tiempo del programa y la finalidad del proceso de investigación evaluativa.

Tabla 2: Componentes de un Modelo de Evaluación

ELEMENTOS		PREGUNTAS	VARIABLES
1	El origen de la evaluación	¿Quién solicita la evaluación?	Administración, sindicato, institución, departamento, seminario, grupo de profesores, alumno, comunidad, etc.
2	La finalidad	¿Para qué?	Mejora de la docencia, contratación de profesores, acceso a formación, conocer necesidades, certificar, adaptar currícula, etc.
3	Objeto de la evaluación	¿Qué evaluar?	Generales: conocimientos, programación, relaciones personales, clima de aula, rendimientos por zonas territoriales, etc. Particulares: Uso de las Tic's en un centro, selección de materiales para una asignatura, etc.

ELEMENTOS		PREGUNTAS	VARIABLES
4	Criterios	¿Cuáles son los referentes? ¿Los valores perseguidos?	Criterios ideográficos, personales, con referencia a sí mismo. Criterios nomotéticos, normativos, buscando una posición respecto a un grupo más o menos amplio. Criterio de autoridad, previamente definido por su excelencia, científicidad, normativa legal, etc.
5	La metodología a emplear	¿Qué paradigma nos ilumina teóricamente?	Los diferentes modelos analizados cuantitativamente, cualitativamente, de forma integrada
6	Las técnicas e instrumentos	¿Cómo recoger los datos y las informaciones?	Observación sistemática o no sistemática, pruebas objetivas, cuestionarios, diarios, documentos, materiales elaborados, portafolios, etc.
7	La procedencia de la información	¿A quién o dónde dirigirnos para recabar esa información?	a) Directores, profesores, alumnos, padres, compañeros, supervisores, asistentes sociales, etc. b) Documentos, actas, informes, exámenes, reuniones, asambleas
8	Ubicación temporal y espacial	¿Cuándo y dónde realizar los procesos evaluativos?	a) Inicial, continua, final, diferida b) En clase, en reuniones, en ambientes informales, en despachos, en entornos abiertos, etc.
9	La puesta en acción y la responsabilización	¿Quién recoge la información, aplica los instrumentos o trata los datos e informaciones?	Coordinación, evaluadores (equipo), colaboradores, encuestadores, observadores, etc.
10	Elaboración de materiales y tratamiento de la información	¿Con qué conocimientos e infraestructura contamos?	Soportes informáticos y de comunicación, fotocopiadora, correo electrónico, grabadora, equipo informático, programas: SSPS, ATLAS TI, etc.
11	Los costos	¿Con qué medios disponemos?	Presupuesto de material, de personal, viajes, tiempo, disponibilidad, ayudas, subvenciones. Presupuesto.
12	El informe	¿Quién lo realiza y qué características ha de tener?	a) Un evaluador, un equipo evaluador, autoevaluación o evaluación colectiva interna. b) Compromisos, consensos, confidencialidad, propiedad, uso, etc. c) Elaboración de propuestas
13	Destinatarios del informe	¿Cuál es la naturaleza de la/s audiencia/s?	a) Profesores, colegas, etc. b) Directores, supervisores, etc. c) Administración, etc. d) Comunidad científica, etc. e) Sociedad, etc. f) Otros
14	Toma de decisiones	¿Qué consecuencias tiene	a) Laborales.

ELEMENTOS		PREGUNTAS	VARIABLES
		la evaluación?	b) Económicas. c) Personales. d) Profesionales. e) Legales. f) Sociales. g) Sumativas
15	Toma de decisiones	¿Quién debe tomarlas?	a) El propio evaluador. b) El equipo evaluador. c) El propio evaluador (autoevaluación). d) Otras personas o instituciones ajenas al evaluador.

Tomado de Ferreres, V., González, A. (2006). p. 187 adaptado de Jiménez, (1999).

La búsqueda de la calidad implica que inicialmente las instituciones educativas deban encontrar un referente que reproduzca esquemáticamente su realidad y oferte los criterios y mecanismos para evaluar su gestión mediante una metodología que permita verificar el grado de realización de los logros en relación con lo planificado. Todo ello debe además permitir el reconocimiento tanto de las fortalezas que posee la institución como de aquellos elementos que merecen ser readecuados diseñando un plan de mejoras. Instituciones que poseen entre sus valores los deseos de superación y mejoramiento continuo habrán incorporado en su cultura la revisión permanente de sus indicadores de estado que revelen las condiciones institucionales entre lo planificado con aquello que ha sido ejecutado dentro de un periodo de tiempo establecido. La ejecución de una práctica de autoevaluación continua es condición que revela la disposición de sus miembros para un crecimiento y aprendizaje sostenido que sin lugar a dudas constituye un eje de calidad.

Basándonos en los criterios iniciales de la Tabla 2 en la p. 98, que contiene los componentes de un modelo de evaluación en la que se incluyen unas preguntas orientadoras que guían en la selección de un modelo que responda a las particularidades necesidades institucionales. Es así, que la pregunta ¿quién solicita la evaluación? es un criterio fundamental que podría estar determinando la libertad para seleccionar un modelo para una autoevaluación; contrariamente a una evaluación externa previa a una acreditación, donde el modelo es impuesto por el ente evaluador.

El ¿para qué? ejecutar una evaluación es otro factor condicionante de la selección de un modelo. Si lo que se desea es acreditar la calidad de la gestión en una institución, la naturaleza

del marco de referencia que agrupe los criterios a valorarse para alcanzar la finalidad antes señalada, será completamente distinta a los referentes a considerarse para evaluar la pertinencia social de un currículo educativo, o el grado de capacitación de los docentes para impartir un programa profesional específico.

El objeto de la evaluación, ¿qué evaluar? también estará determinando el modelo apropiado para la aproximación y construcción del objeto de estudio, acorde con el paradigma necesario que asegure las condiciones idóneas para la tarea de dotar de mayor significado y producir conocimiento acerca del objeto evaluado.

En resumidas cuentas toda evaluación persigue la mejora de la calidad ya sea al micro nivel de una asignatura, a nivel de un programa, de una institución educativa o incluso al mega nivel de evaluar el sistema educativo de un país. Lo determinante es que no todo modelo de evaluación puede ajustarse a las dimensiones en que se encuentran las intencionalidades anteriormente planteadas. Como se ha señalado a lo largo de este trabajo, existen variedades de enfoques y modelos de evaluación, pero no es la finalidad de este estudio el análisis de las similitudes y diferencias entre ellos, o su valor para ser utilizados como herramientas que favorezcan el desarrollo de la cultura de calidad dentro de una institución educativa.

El objetivo general de la presente tesis plantea evaluar el proceso de evaluación global institucional ejecutado en el Ecuador en relación con su cumplimiento a las normas de calidad que han sido establecidas dentro de la Ley Orgánica de Educación Superior, y entre los objetivos específicos se establece que se evaluará el modelo de evaluación global institucional del Ecuador utilizando el Modelo “V”, o Metamodelo “Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias” aplicado en la acreditación internacional de IES en América Latina y el Caribe”. Para el alcance de dichos objetivos resulta imperativo el focalizar la atención en la presentación de los componentes de ambos modelos de evaluación citados.

2.9 Modelo “V” de Evaluación, Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias

El Modelo “V” de evaluación – planeación o modelo de “Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias” concebido por el Dr. Jorge González, ha sido un referente teórico-metodológico utilizado para la concepción de diversos proyectos académicos, incluidos los de la práctica educativa, y, en particular, a la de la evaluación en la educación superior. La Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), como parte de su proyecto denominado “Universidad Siglo XXI”, cuya finalidad fue la de apoyar a las universidades afiliadas a mejorar la calidad y prepararse para enfrentar los procesos de evaluación y acreditación; conformó un grupo de expertos en evaluación y se seleccionó el Modelo “V” como herramienta a utilizarse tanto en la formación de pares evaluadores, como para realizar la evaluación y acreditación internacional de las universidades de la región.

El Modelo de “Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias” se basa en la Teoría de los Procesos Alterados (TPA), desarrollada por el Dr. Jorge González González como una teoría que permite reflejar las características inmanentes y emergentes del objeto de estudio de la biología: los seres vivos. Su empleo inicial la realizó en el área de su especialización, la ficología o estudio de las algas desde el Laboratorio de la Facultad de Ciencias de la UNAM, pero actualmente la TPA ha sido adaptada como punto de partida en la concepción y desarrollo metodológico de diversos proyectos educativos, especialmente de educación superior.

La Teoría de los Procesos Alterados se fundamenta en una concepción de realidad independiente del sujeto cognoscente. Dicha realidad posee una existencia material, objetiva, concreta, susceptible de ser conocida, pero cuya existencia es real con o sin conocimiento del sujeto observador. Esta concepción de la realidad permite señalar que:

- a) La realidad posee una historia y un porvenir en el cual no estuvo, y es posible que tampoco se encontrará el sujeto que la aprehende para conocerla. El conocimiento de la realidad únicamente puede darse en el momento y circunstancia en que coincidan temporal y espacialmente tanto el sujeto observador cognoscente y el objeto que estará siendo observado y conocido. El sujeto no puede estar presente durante todos los momentos históricos de la realidad conocida. Esto permite expresar que *la realidad es continua pero el conocimiento de la realidad es discontinuo*.
- b) Los sujetos cognoscentes en su proceso de conocer generan un modelo de la realidad que se basa en elementos que corresponden a ella, como también en atribuciones de

significado sobre dicha realidad que proceden del propio marco conceptual del sujeto conocedor. En consecuencia, *el modelo de realidad no es idéntico a la realidad, posee una carga subjetiva perfectible.*

La realidad involucra la diada inseparable de continuidad y cambio por la cual los objetos y fenómenos existen en cada momento, pero ningún momento permanece indefinidamente: uno da lugar a otro de manera continua, lo que significa que *los objetos y los fenómenos siempre están en proceso, es decir, la realidad está en devenir.* En otras palabras, en la naturaleza solo existen procesos de manifestación espacio-temporales, y no objetos o entidades eternas y estáticas. La realidad es el conjunto de relaciones entre fenómenos, entidades y sus manifestaciones, que se ubican y devienen espacio-temporalmente constituyendo un *continuum*.

Que la realidad esté en devenir significa que las entidades y los fenómenos en la naturaleza se transforman (alteridad) sin dejar de ser ellos mismos (identidad). La identidad está dada por procesos de continuidad y la alteridad por procesos de cambio. (González, Gold, Yáñez, Santamaría y Méndez, 2014, p.4).

González plantea tres fuentes para la alteración de cualquier proceso:

3. Alteración desde el interior o intrínseca
4. Alteración desde el exterior o extrínseca
5. Alteración del Conocimiento (Proceso Alterado).

La alteración intrínseca se produce a lo largo del devenir histórico de una entidad o fenómeno. Estas alteraciones o cambios pueden ser ya sea biológicos o por tendencias inerciales. Los cambios se manifiestan sin que la entidad pierda su identidad. Un ejemplo de ello es el ciclo vital de los seres vivos, se modifican física y psicológicamente, creciendo, ganando peso, altura y capacidades intelectuales durante el transcurrir de su existencia, pero a pesar de su alteridad se mantiene la unidad en sus elementos constitutivos permaneciendo su identidad. Esta es la primera clase de procesos transformados.

La alteración extrínseca se debe a los cambios en la entidad o fenómeno producidos por sus interacciones con otras entidades o fenómenos en el medio externo. Son alteraciones o cambios que se producen con el fin de ajustarse a las transformaciones que se dan en el

devenir histórico-contextual. En estos procesos de alteración extrínseca, al igual que en los anteriores de alteración intrínseca, no interviene un sujeto cognoscente. Ambos procesos son denominados por González como procesos transformados.

La tercera alteración, o del conocimiento, considera la transformación de las entidades de la realidad en unidades de conocimiento, mediante la intervención de un sujeto cognoscente. Dependiendo de la intencionalidad para conocer que posea dicho sujeto, de sus modelos y procesos mentales, de las herramientas y técnicas que utilice, se producirá una alteración en los procesos transformados a la que González denomina procesos alterados.

Por lo expuesto se determina que la realidad se encuentra constituida por multiplicidad de fenómenos y entidades que son alteradas permanentemente desde su interior y por las circunstancias en el medio en el que se desenvuelven, pero, cuando esa realidad se encuentra en el proceso de ser conocida, o investigada por un sujeto, González la denomina proceso alterado.

“Los procesos alterados son aquellos en que el sujeto cognoscente se propone conocer un objeto de la realidad convertido en objeto de estudio: obtiene información sobre él y después de sistematizarla y razonar sobre ella e interpretarla, genera un modelo que represente al objeto”. (González et.al., 2014, p.7).

Basado en la TPA González desarrolla el Modelo “V” de evaluación, considerando que al evaluar una entidad educativa, ya sea a nivel de institución, facultad, carrera, programa o asignatura; el evaluador siendo un sujeto cognoscente ha convertido dicha entidad en un objeto de estudio y por lo tanto en un proceso alterado. Se expuso que el objeto posee una historia continua, pero el conocimiento que de él elabora quien lo estudia, será discontinuo. En esa virtud se declara que al momento en que el sujeto empieza a conocer el objeto, introduce discontinuidad en el proceso continuo del objeto. El investigador estará poniendo limitaciones temporales y espaciales a su objeto de estudio, determinará los elementos a ser considerados en su distinción, separando o distinguiendo a la realidad educativa a ser estudiada de todo aquello con lo que se vincula y que forma parte de su complejidad.

Con estos presupuestos, la TPA, inicialmente aplicada en el estudio de la biología, ha permitido ser aplicada en la conceptualización de otro sistema, el educativo. Así como la biología estudia a los individuos, a los organismos, a las poblaciones, a las especies, a las comunidades, a los ecosistemas y a la biósfera en general, analizando e integrando a estos diferentes niveles de organización y complejidad como sistemas, como partes o como totalidad; en el ámbito educativo el Modelo “V” plantea la existencia de elementos superpuestos con diferentes niveles de complejidad y con intenciones y funciones diferenciadas, que interactúan y se afectan entre sí conformando un todo, que a su vez interactúa con el contexto; como lo son los programas educativos, las dependencias, las funciones universitarias, la institución y el sistema de educación superior.

Bajo el enfoque procesual-integrativo de la TPA podemos efectuar un corte o distinción de cualquiera de los niveles o componentes de una IES y encontraremos implícita o explícitamente en él la conceptualización teórica para caracterizar el objeto a ser evaluado. Es así como podemos determinar que una institución educativa puede ser concebida como un conjunto de elementos que interactúan entre sí, afectándose mutuamente durante su trascender histórico en la búsqueda de su finalidad, que en este caso, será la formación de egresados bajo un perfil determinado. Para ello, en cada componente se llevarán a cabo procesos bajo funciones diferenciadas. A su vez, la institución educativa interactuará con el contexto social en el cual se encuentra inserta, esperándose que alcance lo declarado dentro de su misión en cuanto a su impacto sobre el desarrollo del país al que pertenece.

Desde este enfoque se reconoce que la realidad y el conocimiento de la misma son dos cosas diferentes. El conocimiento es producto de un proceso alterado realizado durante la conceptualización que quien desea caracterizarla ha elaborado. Los fundamentos de la teoría de los procesos alterados distinguen tres universos para este proceso de generación de conocimiento: ontológico, epistemológico y metodológico.

- a) El universo ontológico** “es el universo del ser, el universo de contacto con la realidad para iniciar y para terminar un ciclo de conocimiento. Está formado por el fenómeno o entidad a conocer y, por tener existencia, lo ontológico es perceptible en alguna medida, ya sea por constatación [contacto directo] o por evidencia [contacto indirecto]”. (González, et.al., 2014, p.8).

Desde la TPA podemos apreciar que la realidad de las instituciones educativas varía en función del sistema de educación al que pertenecen y son producto de su historia y de su contexto particulares; y se desarrollan en múltiples dimensiones interactuantes entre sí. Individuos (estudiantes y personal académico), otros elementos del programa (planes de estudio, líneas de investigación e infraestructura), los elementos de la dependencia y los de la institución. Los programas, dependencias e instituciones impactan en diferentes ámbitos y son, a su vez, influenciados por ellos en las dimensiones local, regional, nacional, regional multinacional y mundial. (González, et.al, 2014, p.9).

Según González, la realidad es concebida por un ser cognoscente cuya conciencia es interna a sí mismo y es considerada como una facultad o cualidad que posee y que le permite reconocerse en sus sentimientos, pensamientos y acciones y diferenciar éste ámbito interno o subjetivo del mundo que le rodea. El entorno social, ecológico o ámbito externo no pertenece a su ser consciente, es ajeno a él. Pero ambos ámbitos, el interno y el externo se encuentran mediados por la acción y el proceso del conocimiento. Reconocer ambos ámbitos, el subjetivo interno y el objetivo externo es establecer una relación ontológica-epistemológica entre el ser y el conocimiento.

El ser consciente, observador y conceptualizador de la realidad, estará describiéndola, comprendiéndola, construyéndola y reconstruyéndola bajo su percepción subjetiva, pero tomando características objetivas de la realidad, y por tanto objetivo-subjetivamente transformando la realidad presente.

Las propiedades ontológicas de la realidad son objetivas, pero la apreciación que de ella hace quien se encuentra en el acto de conocerla, es subjetiva. El devenir, tanto de la existencia de la realidad como del conocimiento, es producto de la alteración recíproca de una relación ontológica-epistemológica.

“Una relación ontológica-epistemológica, es la relación con causas y efectos múltiples entre el sujeto capaz de conocer y el objeto susceptible de ser conocido. Esta relación está determinada por la concepción del mundo ‘episteme’, con la que el sujeto determina la forma

en que se plantea y realiza la acción y por el proceso mismo del conocimiento [epistemología]”. (González, 1991). Es decir que podríamos encontrar que dos personas posean una visión distinta sobre la misma realidad ya que éstas asumen posturas de acuerdo a sus propias creencias y preferencias en referencia al objeto conocido, derivadas de sus aproximaciones epistemológicas.

En el universo ontológico se reconoce el *principio de “superposición dimensional en devenir”*. Éste se refiere a la existencia de espacios, tiempos, condiciones, que dentro de ellos engloban o contienen superpuestos otros espacios, tiempos o condiciones de menor nivel dimensional. Existe una relación compleja entre estas dimensiones, como ejemplo de ello podemos citar que una asignatura forma parte de una carrera, que a su vez forma parte de una facultad, y ésta de una institución educativa, que también es una dimensión de menor nivel que el sistema de educación superior. En cuanto a la permanencia temporal, la asignatura durará menos tiempo sin que se le realicen cambios que a una carrera, y a su vez ésta sufrirá alteraciones antes que toda una facultad; y aquella poseerá una permanencia menor que la de la institución, y aún menor que la del sistema de educación superior. Lo mismo puede decirse de las condiciones de una asignatura que serán micro-condiciones si se comparan con las mega-condiciones adscritas al sistema de educación superior.

El universo ontológico constituye la fuente de preguntas que sobre la realidad a ser evaluada se hace el evaluador.

b) El universo epistemológico es el universo del conocer. En este universo se ubica la capacidad de elaborar conocimiento que posee el ser consciente mediante la cual aprehende, comprende, construye y reconstruye la realidad; y es también la capacidad de relacionarse con ella. El conocimiento científico únicamente será posible si previamente fue definida una intención para alcanzarlo. “Las intenciones conllevan preguntas: ¿qué es?, ¿por qué es?, ¿para qué es? El conocimiento es la respuesta a las preguntas”. (González, et.al., 2014, p.9). El incremento de significado sobre el objeto de estudio es el principio que rige el universo epistemológico.

En relación con las intenciones para conocer el objeto se determinarán los métodos más apropiados para alcanzarlas. Los resultados obtenidos en forma de descripciones, conceptos, categorías, teorías, etc. permiten materializar las intenciones, y al igual que ellas, forman también parte del universo epistemológico.

Según González la aproximación epistemológica se da bajo dos procedimientos:

- *la relación evento-proceso y*
- *el compromiso de la descripción.*

La relación evento proceso.- La primera aproximación epistemológica para traducir los procesos transformados en una unidad del conocimiento es el delimitar el momento en el espacio y en el tiempo de la entidad en el lapso en que ésta se relaciona con la consciencia del sujeto cognoscente. Al hacerlo estaremos descontinuoando su continuidad temporal y ese momento de delimitación constituye un “evento”. “Un evento es un momento de la realidad, una conjunción de lo conocido hasta entonces, de lo susceptible de ser conocido en ese momento y la presencia alteradora del sujeto cognoscente”.

El conocer un evento, es tan sólo obtener una muestra de la realidad que no implica que nos estemos aproximando a todas las relaciones e interacciones en que ésta se encuentra implicada, ya que el acontecer de la entidad y los aconteceres de su colectivo se encuentran en constante movimiento independientemente unos de otros. “El conjunto de eventos contruidos sobre un mismo proceso posibilita, al mismo tiempo, reconstruir a través del conocimiento, la continuidad, el proceso”.

Desde la postura epistemológica, el evaluador hará una distinción espacio-temporal de la institución educativa que se encuentra evaluando procurando conocer sus características, pero consciente de que su observación tan sólo representa una construcción parcial del evento, puesto que la entidad se encuentra en movimiento y continua interacción con otros elementos que no estuvieron presentes al momento de la percepción.

Las intenciones para evaluar determinarán las distinciones que se realicen. Estas pueden ser de diversa índole, pero en general se encuentran orientadas hacia el reconocimiento de las

fortalezas y debilidades de un programa educativo, dependencia, etc. y al desarrollo de estrategias que permitan aumentar las fortalezas y disminuir las debilidades dentro del compromiso con la mejora continua de la institución.

El compromiso de la descripción.-Una vez delimitada la entidad se presenta la segunda aproximación epistemológica, la atribución de significado a sus propiedades y cualidades con una intención y procedimientos para objetivar, mediante una descripción de la unidad de conocimiento que estará cargada de subjetividad, en tanto son una representación o abstracción de la realidad.

Vamos a encontrar algunos tipos de unidades de conocimiento en relación a la función determinada que posean dentro de la IES que está siendo evaluada. Habrá unidades referidas a un momento, o unidades procesuales, como también encontraremos unidades que tienen aplicación metodológica, como otras de naturaleza teórica.

La posibilidad de describir a la IES que está siendo evaluada se encuentra directamente relacionada con las características que se distinguen en la descripción, y esta construcción del observador revela su postura epistemológica puesto que los conceptos con que explique la realidad de la institución provienen de su abstracción de un momento específico de dicha realidad. En la medida en que sea posible confrontar esta unidad de conocimiento con la realidad, será probable definir nuevos conceptos o modificar los ya existentes. Es decir, lo fundamental en la confrontación de la construcción realizada por el sujeto observador con las evidencias de la realidad, es que le permite al evaluador reformular su construcción para ajustar las diferencias entre su imagen y la realidad objetivada.

c) El universo metodológico es el universo del hacer para conocer cierto objeto con cierta intención. En él confluyen el diseño de las estrategias de investigación y la selección de las herramientas y técnicas de estudio. En un proceso de investigación evaluativa el universo metodológico genera la adaptación de los procedimientos, estrategias y técnicas de evaluación a la naturaleza del objeto de la evaluación educativa.

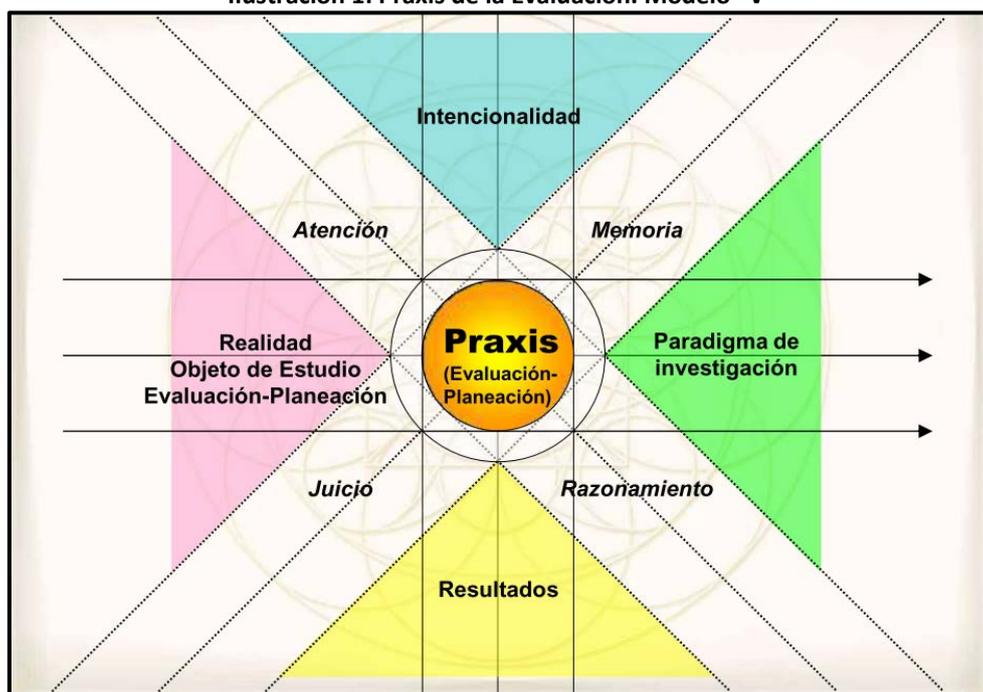
La concepción de metodología para hacer evaluación es que una evaluación es una investigación diseñada para conocer una realidad, con el mismo rigor que cualquier

investigación. En el modelo se concibe la evaluación como proceso de investigación cuya intención es conocer y valorar la realidad. En este sentido, la investigación evaluativa en el Modelo “V” es:

- Una acción de reflexión sobre intenciones, resultados, procesos, procedimientos y condiciones, para medir o estimar logros, alcances y necesidades.
- Un método para adquirir, organizar y procesar información como evidencia de resultados obtenidos
- Un proceso de contrastación y retroalimentación que valora los resultados en función de lo esperado.
- Un evento que revisa al objeto buscando alternativas para mejorarlo; o bien, para prevenir o solucionar problemas. (UDUAL, 2010, p.15).

La metodología para evaluar en el Modelo “V” ha sido concebida como una investigación evaluativa que sustenta su estrategia metodológica en cuatro elementos: “Atención”, “Memoria”, “Razonamiento” y “Juicio”. La praxis de la evaluación parte de la definición y delimitación de la intencionalidad que se tenga para llevar a cabo el proceso, sustentado en el paradigma de la investigación para realizar el abordaje, definición y delimitación del objeto de estudio, bajo una percepción intencionada para la toma de datos y el aumento de su significado, la definición y delimitación de los procedimientos e instrumentos para evaluar y llegar a determinar los resultados a ser comunicados.

Ilustración 1: Praxis de la Evaluación. Modelo "V"



Elaborado por Dr. Jorge González González 2010

Para la definición y delimitación de los procedimientos para evaluar se consideran algunas etapas, que inician con la búsqueda de las fuentes de información que permitan la elaboración de los antecedentes histórico-contextuales del objeto de estudio; la producción y procesamiento de la información mediante la organización, sistematización y ponderación de los datos obtenidos; su interpretación; y la elaboración de la discusión mediante análisis y síntesis confrontativas, que culminará con los acuerdos para determinar los resultados.

“El principio que rige el universo metodológico se llama ‘hiperponderación diferencial multifactorial’ cuyo supuesto de base es que cada uno de los elementos de un todo se encuentra interconectado con los demás y contribuye en alguna medida a que el objeto de estudio sea como es”. (González, et.al., 2014, p.9).

Al hiperponderar se toma una parte de un todo y se la considera como el objeto de estudio momentáneo. Se estudia entonces al todo en su vinculación y relación con la parte hiperponderada. El procedimiento implica que a continuación sea seleccionada otra parte significativa dentro del todo y se realice igual observación focalizada y a su vez interrelacionada. “De esta manera, cada elemento se conoce con respecto al total y en sus

relaciones recíprocas con los otros elementos del fenómeno o entidad...Para evaluar un programa académico es necesario evaluar cada una de sus partes: su misión, su visión, plan de desarrollo, perfil del egresado, planta docente, alumnos, líneas de investigación, instalaciones, etc. como si fuera la totalidad se trabaja cada parte por separado y luego en relación con cada uno de los demás elementos". (González, et.al., p.10).

2.9.1. El Proceso de Evaluación Utilizando el Modelo "V"

Ya ha sido expuesto que la Teoría de los Procesos Alterados, TPA, plantea una visión de la realidad y propone un método de investigación llamado Modelo "V" para abordar la evaluación de las organizaciones universitarias concebidas como entidades complejas y en constante cambio.

El Modelo "V" de análisis estructural integrativo de organizaciones universitarias, es un modelo integral en la medida en que la evaluación y la planeación se encuentran íntimamente relacionadas y en un proceso continuo e interdependiente. Otra característica de este modelo es el ser integrativo ya que permite evaluar y relacionar entre sí las diferentes dimensiones del proceso educativo: nano (profesores, alumnos, autoridades, funcionarios, trabajadores); micro (cuerpos académicos, comisiones colegiadas, grupos de trabajo); meso (facultades, subsistemas, modalidades de estudio); macro (institución) y mega (sistemas de educación superior).

Los pilares del Modelo "V" son: 1) la epistemología ya que pone énfasis en las formas de relación de un sujeto cognoscente con su objeto de conocimiento o evaluación y en las circunstancias en las que ambos interactúan; 2) la ideología pues su metaintención es el mejoramiento incluyendo la organización evaluada, las entidades a las que pertenezca, su sociedad y país y cada una de las personas de todas estas entidades; 3) el científico pues concibe a la evaluación como un proceso de investigación evaluativa, por lo que el evaluador debe abordar la evaluación con actitud científica rigurosa partiendo de un paradigma de investigación y confrontando sus resultados con la realidad que trabajó. (González, et.al., 2014, p.14).

Desde el universo ontológico el Modelo “V” caracteriza al objeto de estudio desde su origen, en un espacio y tiempo determinados y considerando las transformaciones por las que ha pasado durante su existencia y que la han conducido a convertirse en lo que se encuentra al momento de la evaluación, a la vez que concebir su potencial para asumir proyectos a futuro.

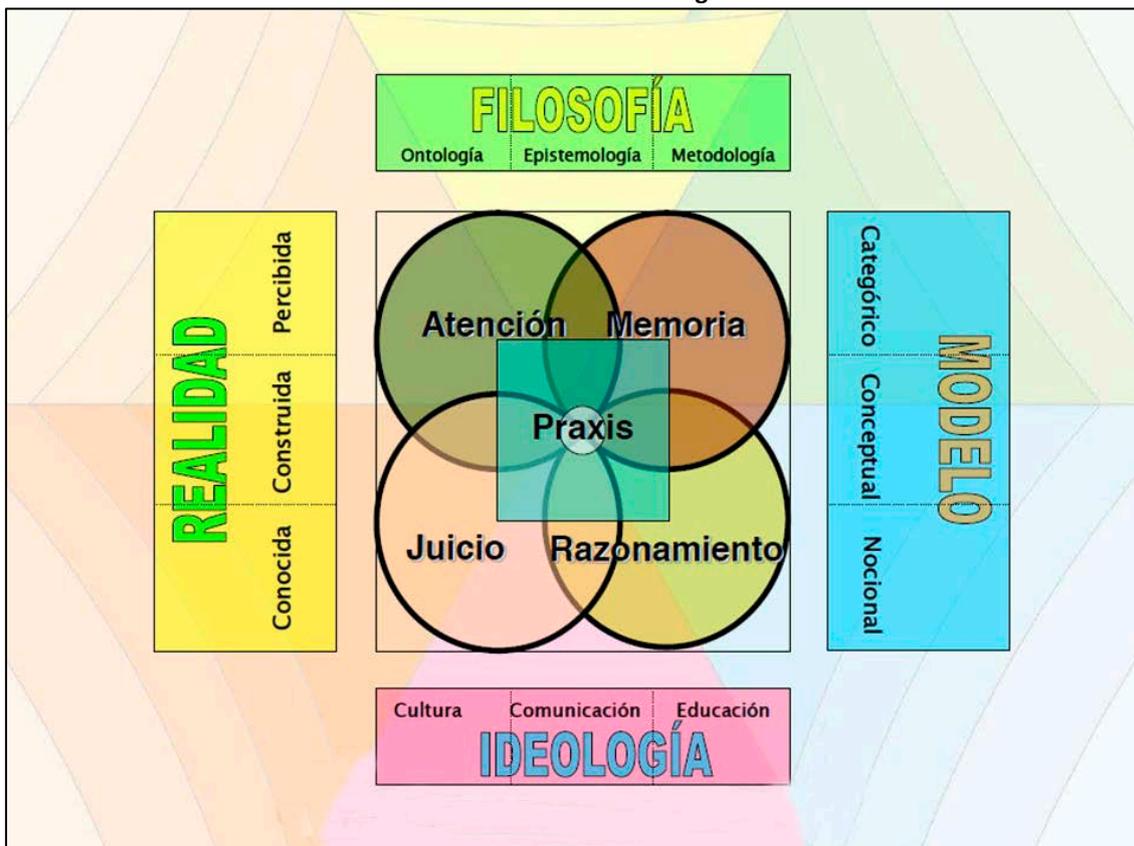
Para abordar la evaluación-planeación, el Dr. González “propone una estrategia metodológica que se basa en el análisis integral y la síntesis confrontativa. Esta estrategia se elaboró a partir de la concepción de que la educación es un proceso integrado por componentes múltiples que se conectan, interactúan e inciden entre sí y hacia su contexto, y que son a la vez producto de una historia, es decir, una concepción procesual integrativa”. (González, Galindo, Galindo, y Gold, 2004, p.27).

La búsqueda del incremento de significado es la intención central de esta estrategia, es decir, conocer cuáles son los atributos que caracterizan al proceso educativo y cuál es el significado, importancia y trascendencia de dichas características en relación con las posibilidades de consolidación y superación de los programas. Para lograr tal fin, se requiere de procedimientos que permitan reconocer a la educación como un proceso en devenir; es decir, con una tendencia de desarrollo, susceptible de modificaciones a través de su historia, y con una trayectoria establecida a seguir mediante un proyecto general de desarrollo (PGD). Consecuentemente, la evaluación-planeación-desarrollo-evaluación son considerados como un proceso continuo.

A partir de la diversidad de características del proceso educativo, y por respeto a la identidad de las instituciones de educación superior, se presenta “un mega modelo”, un modelo categórico que da lugar a la pluralidad de expresiones. Evita así aplicar modelos absolutos o universales como referentes. Se analiza cada programa en su contexto institucional y regional, de acuerdo con sus objetivos, trayectoria académica, grado de desarrollo actual y potencialidad. (González, et.al., 2004, p.27).

González, Gold, Yáñez, Santamaría y Méndez (2014), plantean que el marco teórico-metodológico para un proceso de investigación evaluativa en el Modelo “V” puede representarse gráficamente a partir de sus cuatro elementos fundamentales:

Ilustración 2: Marco Teórico Metodológico Modelo "V"



Elaborado por Jorge González González, 2012.

- La realidad u objeto a evaluar, construida en su devenir y percibida en su relación con el observador;
- Un modelo o paradigma científico;
- Una concepción filosófica en tres universos o niveles: ontológico que delimita el objeto a evaluar, epistemológico, que define las intenciones de la evaluación y metodológico que determina los procedimientos e instrumentos para la evaluación;
- La ideología de los sujetos determinada por su cultura, las formas de comunicación y su educación y costumbres de relacionarse con el objeto a evaluar. (p.10).

Por su parte, tal como se detalló en la revisión de la teoría de los procesos alterados que lo fundamenta, la estrategia de investigación evaluativa en el Modelo "V" se lleva a cabo considerando los tres universos del conocimiento:

- Definir y delimitar el objeto de estudio y evaluación (universo ontológico), regido por el principio de superposición dimensional en devenir.

- Definir y delimitar la intencionalidad para aprehender al objeto de estudio (universo epistemológico), regido por el principio de aumento de significado.
- Definir y delimitar los procesos y herramientas de evaluación (universo metodológico), regido por el principio de hiperponderación diferencial multifactorial.

Para llevar a cabo la estrategia metodológica de evaluación con el Modelo “V” se realizarán ejercicios de análisis y síntesis que comprenden los siguientes pasos:

Ilustración 3: Fases del Proceso de Evaluación con el Modelo “V”

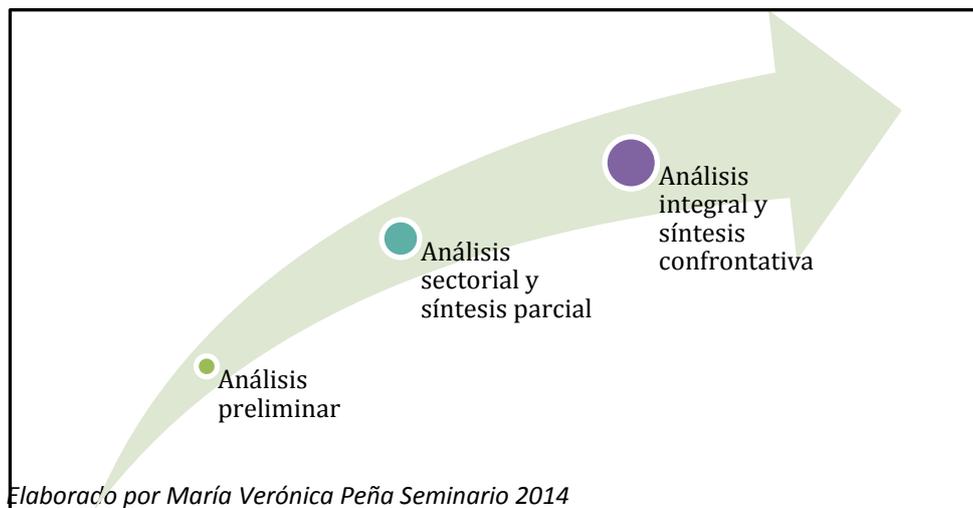
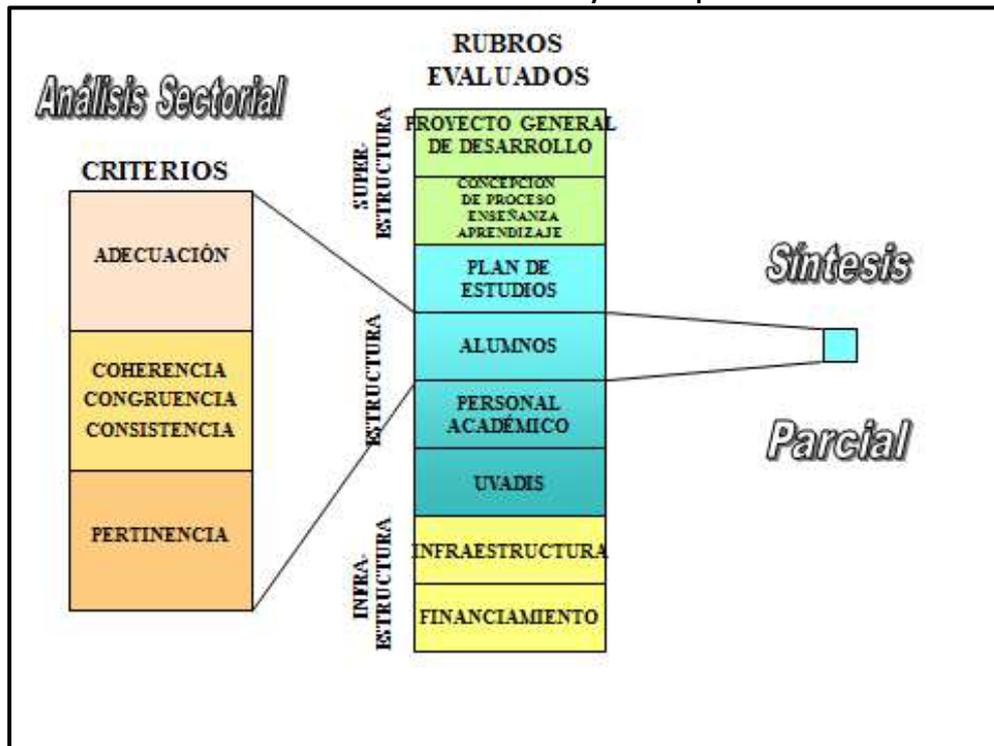


Ilustración 4: Análisis sectorial y síntesis parcial

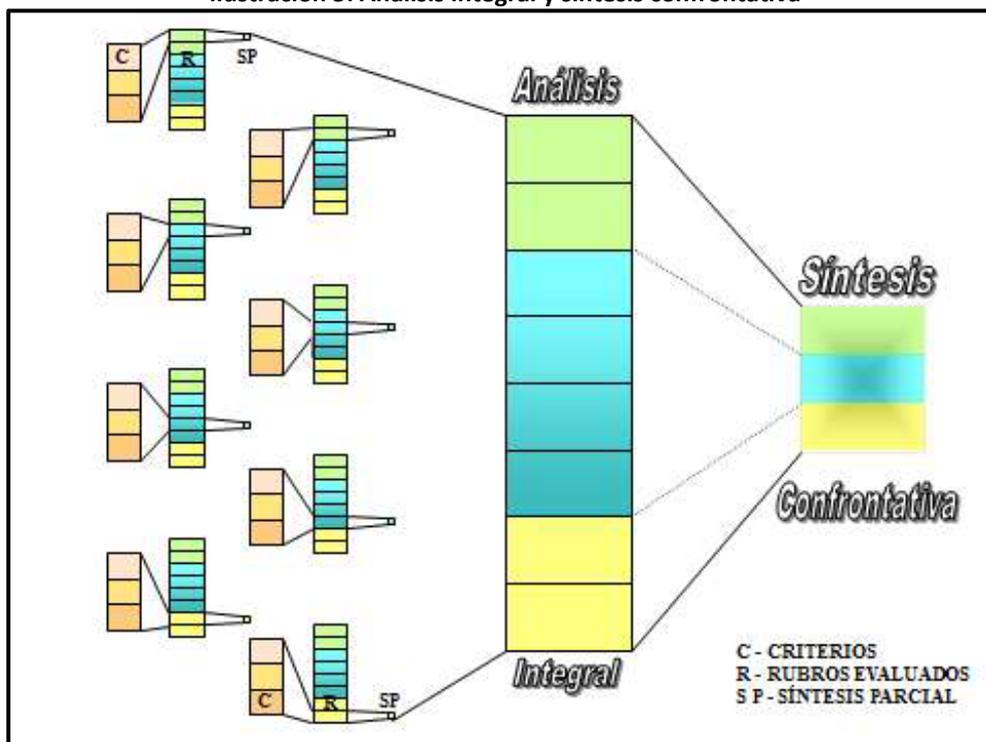


Elaborado por: Jorge González González, 2012.

2.9.2. Análisis integral y síntesis confrontativa

“Mediante el análisis integral se examina la relación entre los resultados del análisis parcial de los diversos factores hiperponderados para llegar a la síntesis que, como su nombre lo indica, integra las síntesis parciales en una sola, comprensiva”. (González, et.al., 2014, p.17).

Ilustración 5: Análisis integral y síntesis confrontativa



Elaborado por: Jorge González González, 2012.

Los indicadores de estado y paramétricos facilitarán la confrontación entre las intenciones o el nivel deseado, con la realidad alcanzada utilizando preguntas orientadoras, que son herramientas construidas por el evaluador mediante el lenguaje, y que permitirán determinar la distancia existente entre indicadores de estado y paramétricos, normados por criterios categóricos. Las preguntas orientadoras le sirven al evaluador para delimitar su atención en aquello que le permita obtener información pertinente y relevante. El proceso consentirá reconocer las fortalezas de la institución y sus debilidades para proponer acciones de mejora. Aquí el proceso será el de un *análisis integral*, llamado así debido a que examina la relación existente entre los diferentes factores de cada eje estructural y luego entre los diferentes ejes para confrontar las síntesis parciales en una sola, denominada síntesis comprensiva.

Ilustración 6: Síntesis confrontativa

FACTORES DEL EJE	FORTALEZAS Y PROBLEMÁTICAS						RECOMENDACIONES
	ACADÉMICA		ORGANIZATIVO-OPERATIVA		POLÍTICA		
	Fortaleza	Problemática	Fortaleza	Problemática	Fortaleza	Problemática	
Super-estructura		X					X
				X			X
Estructura				X			X
Infra-estructura					X		X

Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2011.

En la síntesis confrontativa serán descritas las fortalezas y las deficiencias encontradas durante la evaluación y éstas serán organizadas en los ejes estructurales (superestructura, estructura e infraestructura) y además en función a la naturaleza de la problemática que éstos logros y/o debilidades representan, sean dentro del área académica, organizativo-operativa o política.

Las problemáticas académicas corresponden a aquellas que se originan en el ámbito de las funciones sustantivas que realiza la institución educativa: formación, investigación o vinculación.

Las problemáticas organizativo-operativas se encuentran relacionadas con el funcionamiento de los entornos y medios para el desarrollo de las funciones sustantivas.

Las problemáticas políticas son aquellas derivadas de necesidades y problemas generados en los aspectos de toma de decisiones para la ejecución de las funciones sustantivas institucionales.

En la síntesis confrontativa, cada problemática encontrada será acompañada por las recomendaciones pertinentes a ser incorporadas dentro de un plan de mejora en el que se diseñen metas, objetivos, actividades y se determinen los recursos y las personas responsables de su ejecución y seguimiento. A partir del seguimiento y evaluación de los logros alcanzados en el plan de mejora, se retoma el ciclo permanente de evaluación-planeación-acción-evaluación. Para el modelo "V" una evaluación tiene sentido si ésta se encuentra ligada al proceso de planeación.

El modelo “V” reconoce la naturaleza de la relación entre el objeto de evaluación y el sujeto evaluador. Considerando en éste último su subjetividad al momento de conocer, conceptualizar y valorar la realidad con la que interactúa. Este modelo sustenta su estrategia metodológica de análisis y síntesis en cuatro elementos fundamentales:

- *Atención*
- *Memoria*
- *Razonamiento*
- *Juicio*

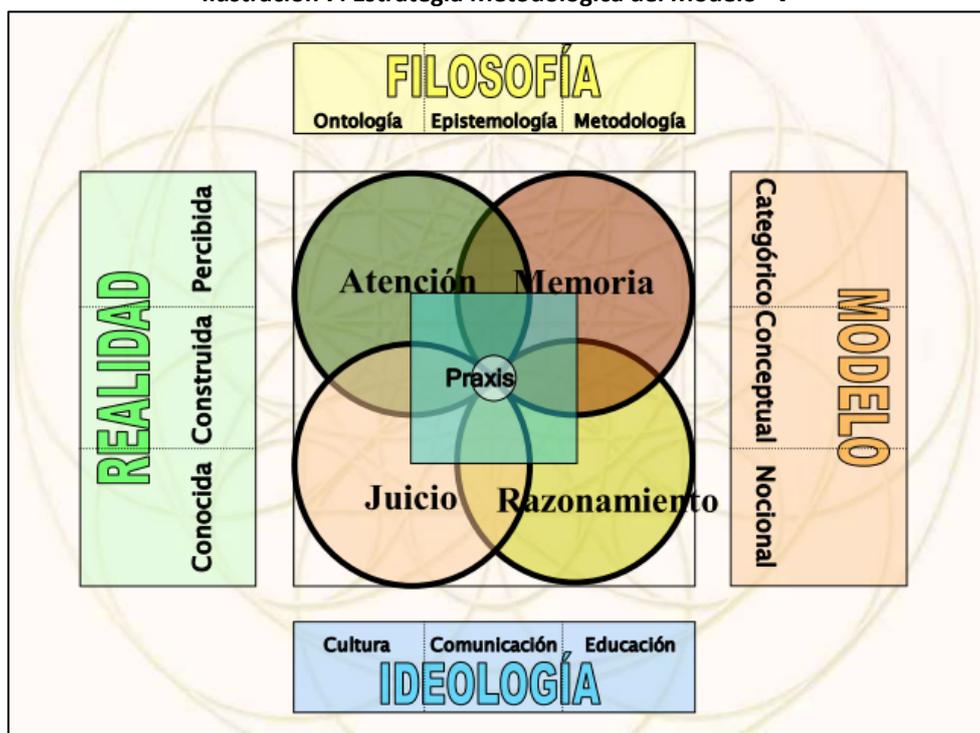
La *atención* radica en la percepción intencionada del evaluador quien distingue las características del objeto a evaluar en función de la intencionalidad de la evaluación. El evaluador define una parte de la realidad a convertirse en objeto de estudio.

La *memoria* se refiere a la posibilidad de recopilar la información de diversas fuentes y de sistematizarla coherentemente para recurrir a ella cuando sea necesario.

El *razonamiento* consiste en las diversas lógicas utilizadas por el evaluador al momento de sistematizar la información con el fin de llegar a describir y explicar el objeto de estudio. El evaluador llevará a cabo un proceso de dar sentido a la información sistematizada buscando relaciones de diversos tipos: causa-efecto, inclusión-exclusión, etc.

El *juicio* es el criterio evaluativo o las conclusiones que el evaluador realizará del objeto mediante sus interpretaciones fundamentadas en la información.

Ilustración 7: Estrategia Metodológica del Modelo "V"



Elaborado por el Dr. Jorge González González 2010

“Sintetizando, es un metamodelo que puede aplicarse en diferentes espacios, dimensiones y niveles. Entre sus principales características están: ser integral, porque aborda la entidad y sus procesos en sus diferentes niveles, dimensiones y factores y los integra a partir de análisis cuantitativos y cualitativos; integrativo porque vincula la evaluación y la planeación en un proceso continuo e interdependiente; haber sido diseñado ex proceso para la educación y en particular para la educación superior, respetando la autonomía y libertad académica de las instituciones. Además es un modelo idóneo para América latina y el Caribe, una región con gran amplitud, diversidad y complejidad de instituciones y sistemas educativos, que también requieren ser integrados”. (UDUAL, 2010, p.5).

2.9.3. Conceptos Básicos del Modelo “V”

El material de lectura de los distintos módulos del Diplomado Superior en Evaluación Universitaria entregados por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, (UDUAL, 2010), plantean que el principal concepto para el Modelo “V” es el de “calidad” que constituye

la integración y adecuación del ser, deber ser, querer ser y quehacer de un programa, dependencia o institución, en los siguientes términos:

<i>Ser</i>	Resultados – Eficacia
<i>Deber ser</i>	Misión – Pertinencia
<i>Querer ser</i>	Visión y Proyecto de Desarrollo - Trascendencia
<i>Quehacer</i>	Estructura Funcional - Eficiencia

Se determina que toda institución educativa involucra múltiples dimensiones (individuos, grupos de trabajo universitario, programa educativo, dependencia e institución) que se encuentran necesariamente articuladas entre sí e impactan en diferentes ámbitos (local, territorial, regional, nacional, multinacional y mundial), es por ello que en el Modelo “V”, a la institución educativa se la denomina “organización” y es Universitaria solamente si cumple con las *funciones sustantivas* de docencia, investigación, difusión y vinculación con la colectividad.

Adicionalmente se hace referencia a las *funciones adjetivas* de las Instituciones de Educación Superior, que corresponde al conjunto de procedimientos, instrumentos y resultados en los ámbitos *académico, organizativo-operativo y político*, que dan sustento y apoyo a la organización universitaria para que ésta cumpla con sus funciones sustantivas.

Los conceptos básicos del Modelo “V” son:

a) Ejes de la Calidad

- Equidad y Cobertura
- Eficiencia y Eficacia
- Pertinencia y Trascendencia

Equidad y cobertura.- Estos conceptos hacen referencia al compromiso de las organizaciones universitarias en la satisfacción de las necesidades de información, formación y capacitación en la educación superior mediante la aplicación de estrategias para establecer iguales oportunidades de ingreso y permanencia en los estudios ante iguales méritos académicos, independientemente de condiciones económicas, sociales o culturales (equidad); así como para ampliar dichas oportunidades a la mayor parte de la población estudiantil (cobertura).

Eficiencia y eficacia.- Con respecto a las organizaciones universitarias, la eficiencia se refiere a la utilización adecuada de los recursos de los que dispone para el logro de sus objetivos (aprovechamiento de recursos sin desperdicio), mientras que la eficacia da cuenta del grado en el que logra sus objetivos previstos.

Pertinencia y trascendencia.- Una organización universitaria tiene pertinencia cuando los estudios que ofrece y los profesionales que forma están vinculados con su entorno social, académico y productivo. Asimismo, tiene trascendencia cuando sus resultados apoyan y promueven el mejoramiento de otras organizaciones universitarias a nivel personal, local, nacional, regional o internacional y, en última instancia, el mejoramiento de la calidad de vida de todos y cada uno de los miembros de una sociedad. (UDUAL, 2010, pp.6-7).

b) Referentes.- En el proceso se utilizan cuatro referentes paradigmáticos con los que se confrontan los procesos y resultados educativos:

- El referente Institucional (Ser)
- El referente disciplinario (Saber)
- El referente profesional (Saber Hacer)
- El referente social (Saber para quién se es, se sabe y se hace)

Cada referente tiene una modalidad de evaluación: autoevaluación, evaluación externa, acreditación y certificación profesional universitaria.

El referente institucional (SER) da cuenta de la intencionalidad y de los objetivos que persigue la institución en la formación de profesionales así como de sus resultados y logros. Determina el sello que la institución imprime a la comunidad que la constituye en términos del énfasis en las funciones sustantivas: docencia, investigación, difusión y vinculación. En este sentido, establece el deber ser y la aspiración de ser de la institución, aspectos que dan forma al proceso educativo interno y a la vinculación con el ámbito local, regional, nacional e internacional. La autoevaluación toma como referente al institucional, con el propósito de indagar sobre el nivel de logro de las intenciones y aspiraciones de cada programa, dependencia y organización universitaria, así como del sistema educativo en general.

El referente disciplinario (SABER) se refiere al conjunto de conocimientos que el estudiante deberá dominar al finalizar su formación académica. Se define por el avance de la disciplina y el desarrollo de proyectos de investigación en el ámbito universal. La *evaluación externa* tiene que ver con el referente disciplinario al partir del análisis de los pares especialistas en el área del conocimiento.

El referente profesional (SABER HACER) pone el énfasis en las habilidades, destrezas y aptitudes que deben formarse en el estudiante para que se desarrolle como un profesional de su disciplina, manteniéndose permanentemente actualizado. Se caracteriza por la diversidad de prácticas vinculadas con el entorno local y nacional, pero también con sus posibilidades de inserción internacional, ya sea en el campo de la investigación o la docencia, y el desempeño profesional en el sector público o en el privado. La *acreditación* está asociada al referente social, al dar fe pública de la calidad académica de los procesos y los resultados educativos de un determinado programa, incluida su pertinencia como instrumento de innovación creativa para la comunidad específica a la que responde y su trascendencia local, regional, nacional e internacional.

El referente social (SABER PARA QUIÉN SE ES, SE SABE Y SE HACE) constituye la integración de los referentes anteriores en la formación integral de profesionales que estén comprometidos con su entorno cultural y humano, y contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de todos y cada uno de los miembros de la comunidad, en sus ámbitos, primero local, después regional, nacional e internacional. La *certificación profesional universitaria* tiene como referente el profesional, mediante el cual se valora la capacitación productiva e integral que el egresado ha adquirido para responder a las problemáticas relativas a su praxis particular, en diferentes escenarios, desde locales hasta globales. (UDUAL, 2010, p.7).

c) Ejes Estructurales.- El análisis de los procesos se produce alrededor de tres ejes:

- Superestructura
- Estructura
- Infraestructura

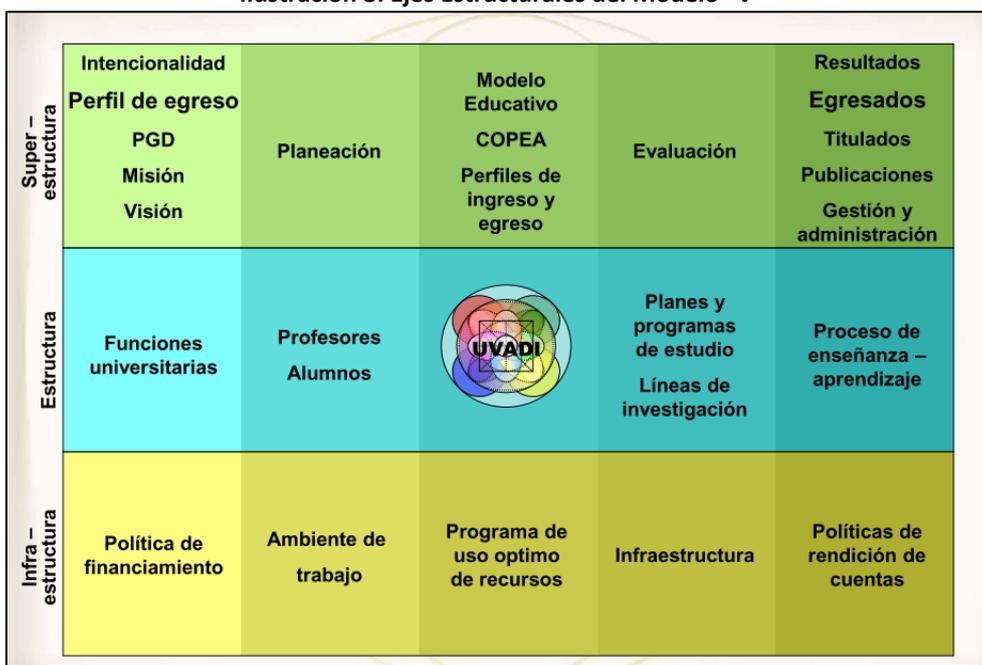
Superestructura: Se refiere al conjunto de intenciones, el deber ser y la aspiración de ser de la institución, de la dependencia y del programa educativo, así como a sus resultados. Esas intenciones están plasmadas implícita o explícitamente en elementos como la misión, visión, proyecto general de desarrollo, normatividad, tipo de

organización, modelo educativo, concepción del proceso de enseñanza aprendizaje y perfil del egresado. Constituye el marco rector que orienta la formación de profesionales.

Estructura: Hace referencia a las formas de organización del trabajo en que las intenciones se hacen realidad en el proceso de enseñanza – aprendizaje y en las funciones sustantivas de la universidad. Este eje lo forman factores como el plan de estudios, las líneas de investigación o desarrollo tecnológico, los programas de difusión y vinculación (extensión y proyección social), y la interacción de estos elementos con los estudiantes y el personal académico en las unidades de vinculación académica docencia-investigación (UVADIs) o mediante la participación de autoridades, funcionarios y trabajadores para apoyar las funciones sustantivas a través de las unidades de gestión y operación administrativa, (UGOAs).

Infraestructura: Son los recursos y condiciones que determinan la viabilidad y la operación del proceso de enseñanza – aprendizaje, o del ámbito que se éste evaluando, para cumplir con las intenciones propuestas. La infraestructura incluye como factores: las instalaciones, recursos, mobiliario, materiales, equipo, financiamiento, servicios, sistemas de información, gestión y administración. (UDUAL, 2010, p.8).

Ilustración 8: Ejes Estructurales del Modelo "V"



Elaborado por el Dr. Jorge González González 2010

La confrontación de estos tres ejes en sí mismos y entre ellos tiene el fin de valorar si las intenciones y el proyecto general de desarrollo de la universidad, la dependencia y el programa (superestructura) se están cumpliendo por medio de la organización de las actividades diseñadas para ello (estructura), y si los recursos y condiciones (infraestructura) conducen a cumplir con las actividades para el logro de las intenciones expresadas. (UDUAL, 2010).

d) Factores

Los factores son los elementos constitutivos de los ejes estructurales y se convierten en unidades de evaluación. Los factores de cada eje, seleccionados mediante la técnica de hiperponderación diferencial que permite identificar el nivel del elemento constitutivo del eje según la dimensión del programa educativo que está siendo evaluado (Facultad, Carrera, Programa Curricular, Asignatura, o las funciones sustantivas, etc.) son los siguientes:

Factores del Eje Superestructura

- *Misión*
- *Visión*
- *Proyecto Estratégico de Desarrollo Institucional*
- *Modelo Educativo*
- *Concepción del Proceso de Enseñanza Aprendizaje*
- *Perfil del Egresado*
- *Resultados, Impacto y Trascendencia*

Factores del Eje Estructura

- *Plan de Estudios (Currículo)*
- *Alumnos*
- *Profesores*
- *Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*
- *Unidades de Vinculación Académica Docencia-Investigación UVADIs*
- *Líneas de Investigación o de Desarrollo*
- *Líneas de difusión*
- *Líneas de vinculación*

- *Unidades de Gestión y Operación Administrativa, UGOAs*

Factores del Eje Infraestructura

- *Infraestructura.- aulas, laboratorios, equipo, materiales de apoyo, acervo bibliográfico*
- *Financiamiento*
- *Gestión y Administración (tareas de servicio y apoyo para el desarrollo óptimo de la entidad).*

e) Variables

Son los atributos o componentes de cada factor. Dependen de las necesidades de cada programa.

f) Indicadores

Son medidas de información que permiten calificar conceptos y permiten establecer comparaciones entre ellos. Pueden ser cuantitativos y cualitativos. Existen tres tipos de indicadores: paramétricos, de estado y de mejoramiento.

- *Indicadores paramétricos* se refieren al estado óptimo esperable para cada una de las variables de un factor.
- *Indicador de estado* hacen alusión a cada una de las formas en las que se expresa el factor y sus variables, en el momento de la evaluación.
- *Indicador de mejoramiento* es la unidad de medida del grado en que se espera que una variable avance, de un determinado estado hacia su estado óptimo (usualmente se expresa en un plan de mejora).

g) Paradigma de Calidad

Es el conjunto de indicadores paramétricos o de estado óptimo deseable de cada una de las variables de un factor.

Ilustración 9: Paradigma de Calidad

EJE	Factor	VARIABLES a EVALUAR	Indicadores Paramétricos	Preguntas Orientadoras	Indicadores de Estado	Fuentes de Información	Problemas Identificados
Superestructura							X
Estructura							X
Infraestructura							X

Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2011

h) Preguntas Orientadoras

Son las herramientas del lenguaje que se formulan para conocer el estado de una variable en relación con su indicador paramétrico.

2.9.4. Criterios, características y atributos de la investigación evaluativa aplicando la metodología del Modelo “V”.

El modelo “V” de evaluación como metodología de investigación evaluativa establece criterios o elementos de clasificación a utilizarse para el estudio del objeto que se denominan “criterios categóricos”. Los criterios categóricos se definen como una norma que se establece para conocer la verdad sobre la distancia que existe entre el indicador de estado y el indicador paramétrico acorde a la intencionalidad en cada fase de la investigación, permitiendo el estudio sistemático del objeto. Estos son:

- Adecuación.- Lo que es apropiado para la obtención de un fin.
- Coherencia.- Relación lógica y consecuente de los componentes de un todo que aparecen de manera conjunta y giran en torno al mismo tema en forma secuencial, es decir, poseen un orden (temas, subtemas).

- Congruencia.- Relación lógica y consecuente entre las partes de un todo, o de elementos de diferentes dimensiones que implican unidad y ausencia de contradicción entre ellos.
- Consistencia.- Estabilidad de un componente que se ejecuta en diversas fases de un proceso o que se repite en diferentes variables o factores.
- Pertinencia.- Lo que es apropiado y relevante para una determinada sociedad a nivel local, regional, nacional, regional, multinacional y/o internacional. (González, Gold, Santamaría, Yáñez y Masjúan, 2011, p.47).

La metaevaluación del proceso de evaluación institucional del Ecuador aplicando la metodología del metamodelo “V”, hará uso de los criterios categóricos a fin de establecer el nivel de coherencia, congruencia y consistencia en las intenciones, procesos, procedimientos, condiciones y resultados de la evaluación del sistema superior ecuatoriano.

Los fundamentos teóricos del metamodelo “V”, diseñado ex profeso para la educación, considera a las instituciones de educación superior como organizaciones complejas, consecuentemente, señala que su evaluación debe llevarse a cabo mediante un modelo que posea los siguientes atributos:

- Integral, integrador e integrativo, porque toma en cuenta todos los componentes de las IES, analizando los vínculos que existen entre ellos, y en dicho análisis considera tanto los aspectos cuantitativos como cualitativos.
- Sistemático y sistematizador, porque se ajusta a un conjunto de reglas y actividades definidas por los evaluadores, y al mismo tiempo, permiten a éstos adquirir diversos aprendizajes útiles para la institución.
- Analítico y constructivo, porque procede separando las diversas partes del objeto de estudio para focalizar los análisis en cada una de ellas, relacionándolas con las restantes, para luego construir una visión completa de dicho objeto por medio de procesos de síntesis.
- Colectivo y participativo, porque en su aplicación los pares evaluadores promueven la participación de los diferentes actores de la comunidad académica para recuperar sus experiencias y opiniones. (González, Gold, Santamaría, Yáñez y Masjúan, 2011, p.25).

La metaevaluación del proceso de evaluación institucional del Ecuador aplicando la metodología del metamodelo “V”, permitirá hacer conclusiones concernientes a si el modelo de evaluación global institucional del Ecuador, objeto de estudio de la presente investigación evaluativa, posee los atributos esperados en un modelo de evaluación a ser aplicado para evaluar la complejidad inherente a las instituciones de educación superior.

2.10. Modelo de Evaluación Global Institucional del Ecuador

El Art. 353 de la Constitución de la República del Ecuador establece que “el Sistema de Educación Superior se regirá por un organismo público técnico de acreditación y aseguramiento de la calidad de instituciones, carreras y programas, que no podrá conformarse por representantes de las instituciones objeto de regulación”. El Art. 15 de la Ley Orgánica de Educación Superior señala que “el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CEAACES, es uno de los organismos públicos que rigen la educación superior”. El Art. 95.- refiere que “la Acreditación es una validación de vigencia quinquenal realizada por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, para certificar la calidad de las instituciones de educación superior, de una carrera o programa educativo, sobre la base de una evaluación previa”.

La Legislación ecuatoriana sostiene que la “Acreditación es el producto de una evaluación rigurosa sobre el cumplimiento de lineamientos, estándares y criterios de calidad de nivel internacional, a las carreras, programas, postgrados e instituciones, obligatoria e independiente, que definirá el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. El procedimiento incluye una autoevaluación de la propia institución, así como una evaluación externa realizada por un equipo de pares expertos, quienes a su vez deben ser acreditados periódicamente”. El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior es el organismo responsable del aseguramiento de la calidad de la Educación Superior, sus decisiones en esta materia obligan a todos los Organismos e instituciones que integran el Sistema de Educación Superior del Ecuador.

Dentro del CEEACES, la implementación y ejecución de los modelos de evaluación institucional, evaluación de programas y evaluación de carreras, son responsabilidad de la Dirección de Evaluación de Universidades y Escuelas Politécnicas. La Dirección desarrolla metodologías técnicas que procuran procesos de evaluación independientes, imparciales y éticamente ejecutados.

La Dirección de Evaluación de Universidades y Escuelas Politécnicas está conformada por un equipo multidisciplinario de carácter técnico que consta de a) los técnicos de evaluación, quienes acompañan a los pares evaluadores externos, y b) de un equipo responsable del análisis matemático y estadístico de la información obtenida en los procesos de evaluación.

Las evaluaciones, en consonancia con el artículo 94 de la LOES, buscan determinar las condiciones generales de las instituciones, programas o carreras a través de la *“recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, a fin de que sus resultados sirvan para reformar y mejorar”* el sistema de educación superior universitario.

El CEEACES declara que el diseño de los modelos de evaluación de la educación superior se fundamenta en los principios rectores del sistema de educación superior y en las funciones asignadas a través de la constitución y la **LOES** al mismo. En cumplimiento del artículo 97 de la **LOES**, se tiene que, el resultado del proceso de evaluación institucional es la categorización de las instituciones que hace referencia al ordenamiento de las mismas según *“una metodología que incluya criterios y objetivos medibles y reproducibles de carácter internacional.”*

El proceso de evaluación institucional externa del CEEACES se inició con la construcción del modelo en abril de 2012, que posteriormente fue modificado recogiendo las observaciones y recomendaciones hechas por las universidades y escuelas politécnicas a través de los procesos de socialización llevados a cabo en las ciudades de Quito, Guayaquil, Cuenca, Manta y Ambato entre el 22 de Octubre y el 5 de Noviembre de 2012. El proceso finalizó en noviembre de 2013 con todas sus etapas, a saber: evaluación documental, visita *in situ*, informe preliminar, fase de rectificaciones, fase de apelaciones y audiencias públicas. Como consecuencia de este proceso de evaluación, y conforme al artículo 97 de la LOES, el CEEACES ha determinado la

acreditación de las IES que cumplen con los criterios y estándares básicos de calidad definidos por el Consejo, y la nueva categorización de las universidades y escuelas politécnicas del sistema de educación superior del Ecuador.

El Informe General sobre la Evaluación, Acreditación y Categorización de las Universidades y Escuelas Politécnicas emitido por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador en el mes de noviembre del año 2013, señala que conforme con los Artículos 93, 94 y 95 de la Ley Orgánica de Educación Superior, ha sido definido el modelo de evaluación institucional considerando la complejidad del concepto de calidad y las características propias del sistema de educación superior ecuatoriano. Para el efecto el CEAACES ha considerado los siguientes cinco criterios: Academia, Eficiencia Académica, Investigación, Organización, e Infraestructura.

La metodología de aplicación del modelo para la evaluación de las instituciones de educación superior del Ecuador incluyó la implementación de una plataforma tecnológica denominada Sistema informático de Gestión de la Información de las Instituciones de Educación Superior (GIIES). Este sistema fue creado entre otros objetivos con la finalidad de que los pares evaluadores centren su atención en la evaluación y no en la verificación de la calidad de la información.

El GIIES permitió que las IES ecuatorianas carguen en formato digital la totalidad de la información correspondiente a los criterios e indicadores que componen el modelo. Se concedió a las IES un periodo de rectificación de los datos ingresados en la plataforma previo al inicio del trabajo de análisis realizado por los pares evaluadores.

El sistema de educación superior ecuatoriano contaba con un modelo de evaluación de desempeño institucional empleado en la primera categorización de las IES realizada a partir del Mandato Constitucional No. 14 que fue ejecutado en el año 2008 por el anterior organismo responsable de la calidad educativa en la educación superior, el desaparecido CONEA. El Modelo de evaluación institucional global elaborado por el CEAACES posee ciertas características similares al referente anterior, pero las instituciones educativas se encontraron con algunas novedades concernientes a los indicadores a ser evaluados, como también con las

ponderaciones de varios criterios dentro del modelo, las que estarían posiblemente afectando su categorización al momento de ser acreditadas.

El CEAACES indicó que el objetivo del modelo es el aseguramiento de la calidad de la educación superior por lo cual el modelo global institucional posee una estructura jerárquica en la que los objetivos mayores serán alcanzados mediante el logro de objetivos con menor jerarquía, por tanto el modelo posee una conformación arborescente en los que los elementos de cada nivel jerárquico se interpretan como los medios para la consecución de los objetivos definidos por el nivel jerárquico superior.

Citan a Saaty, 1985; Keeney, 1983; y Kirwood, 1997; quienes establecen un conjunto de propiedades que posee la estructura jerárquica y que garantizan la efectividad de la aplicación metodológica, estas son:

1. *Exhaustividad*
2. *No redundancia*
3. *Operatividad*
4. *Economía*

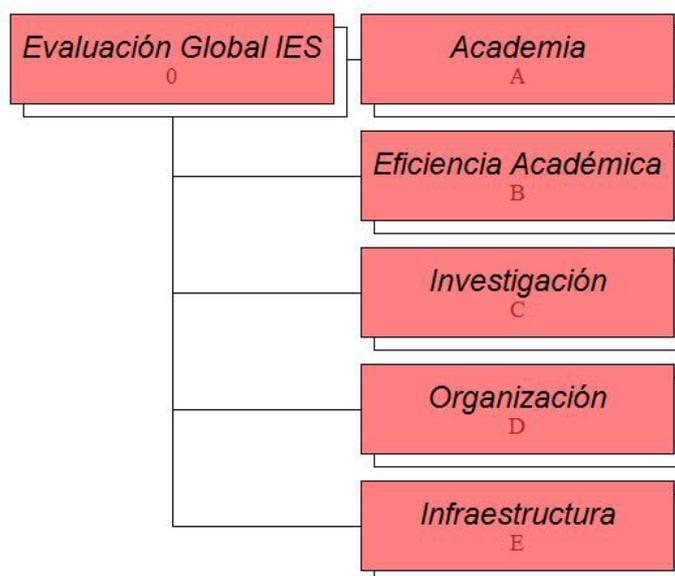
3. *Exhaustividad.*- La estructura jerárquica de evaluación debe ser completa en el sentido de que los elementos de cada nivel de la jerarquía considerados conjuntamente como un grupo, en principio deben cubrir adecuadamente todos los criterios necesarios para evaluar el grado de cumplimiento del objetivo de la evaluación.
4. *No redundancia.*- Esta propiedad implica que no debe existir superposición entre los elementos de la estructura, con el fin de evitar una doble contabilidad de los atributos del objeto de la evaluación. Las propiedades de exhaustividad y no redundancia significan que los elementos de una estructura de evaluación deben ser colectivamente exhaustivos y mutuamente exclusivos. Esto supone, por un lado, que los objetivos parciales considerados para la consecución de un objetivo, en conjunto al ser evaluados garantizan una evaluación exhaustiva del objetivo en cuestión (exhaustividad colectiva) y por otro que todos los objetivos parciales, en todos los niveles jerárquicos, consideran aspectos que no son considerados por ningún otro objetivo de la estructura.

5. *Operatividad*.- Una estructura de evaluación operativa es aquella que tiene significado para todas las partes implicadas en la evaluación. Tres preocupaciones han sido consideradas en la definición de la estructura jerárquica:
- a) La utilidad de los elementos considerados en la estructura para alcanzar los objetivos de la evaluación;
 - b) Su significado, de tal manera que sean claras las implicaciones de los objetos evaluados respecto a los criterios de evaluación; y
 - c) Claridad en el contenido y alcance de los criterios con el fin de facilitar el diálogo.
6. *Economía*.- Es altamente deseable que el número de elementos que componen la estructura de evaluación sea mínimo con el fin de facilitar el manejo y análisis de la estructura. (CEAACES, 2013, pp.3-4).

El modelo de evaluación institucional aborda a las Instituciones de Educación Superior como una unidad académica estructurada y funcional, alrededor de los cinco criterios que sirven de soporte para la articulación de los procesos de docencia, investigación y las actividades de vinculación. Estos criterios en la estructura de evaluación global institucional que serán descritos a continuación son:

- Academia
- Eficiencia Académica
- Investigación
- Organización
- Infraestructura

Ilustración 10: Modelo de Evaluación Global Institucional

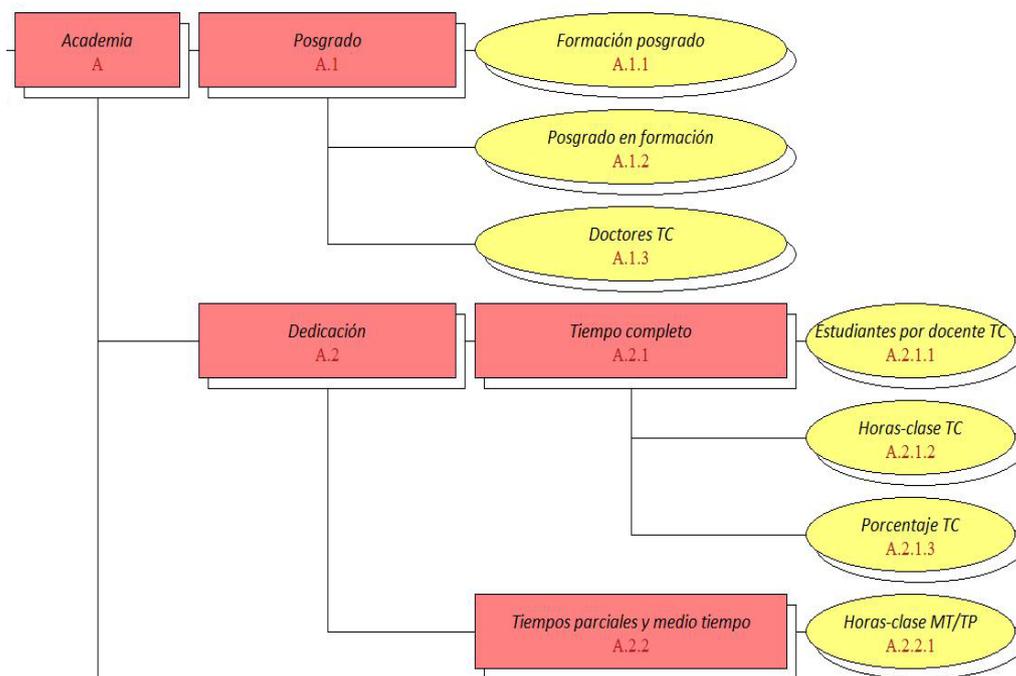


Elaborado por CEAACES 2013

Academia

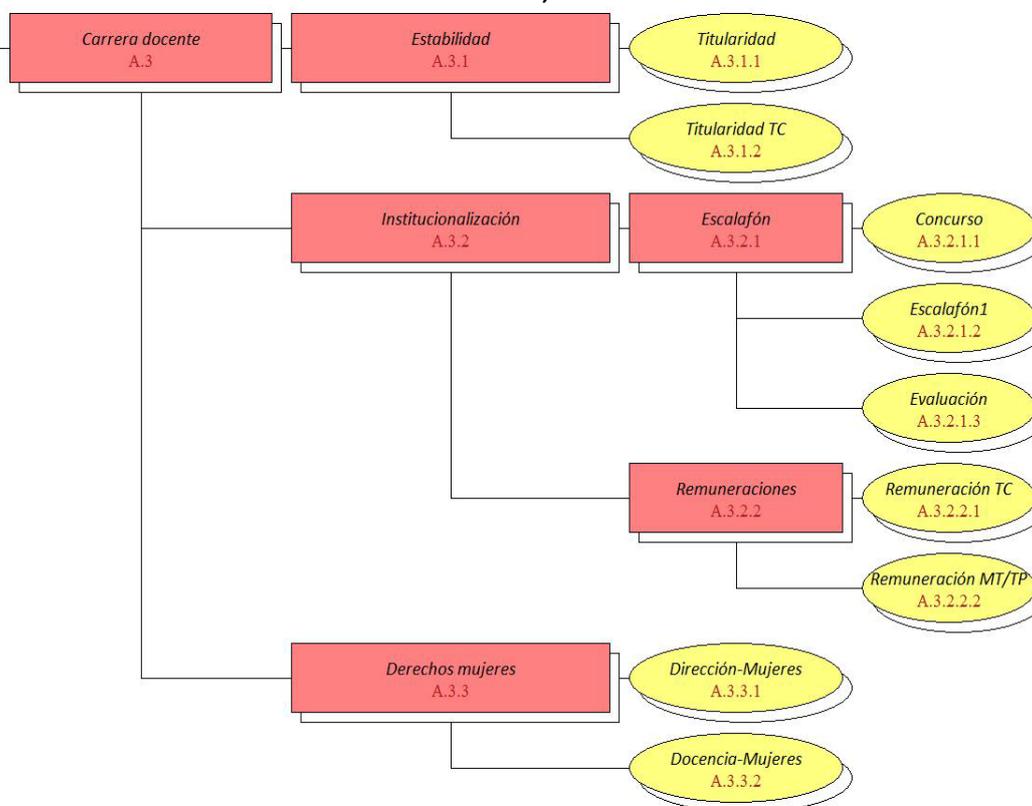
El criterio Academia alude a las condiciones fundamentales para el ejercicio de una docencia universitaria de calidad, tomando en cuenta que la comunidad docente universitaria debe constituirse en una verdadera comunidad científica, profesional y artística, con autoridad, reconocimiento, legitimidad, dedicación y debida protección de su medio. El modelo de evaluación parte de la idea, según la cual la calidad de la enseñanza impartida en las Instituciones de Educación Superior está relacionada con la formación académica de los docentes, su tiempo de dedicación, su institucionalización, los derechos de los docentes y condiciones de vinculación con la universidad. Este criterio tiene tres sub-criterios: Posgrado, Dedicación y Carrera Docente y en total posee 14 indicadores, los que se encuentran jerarquizados.

Ilustración 11: Criterio Academia, Subcriterios Posgrado y Dedicación



Elaborado por CEAACES 2013

Ilustración 12: Criterio Academia, Subcriterio Carrera Docente



Elaborado por CEAACES 2013

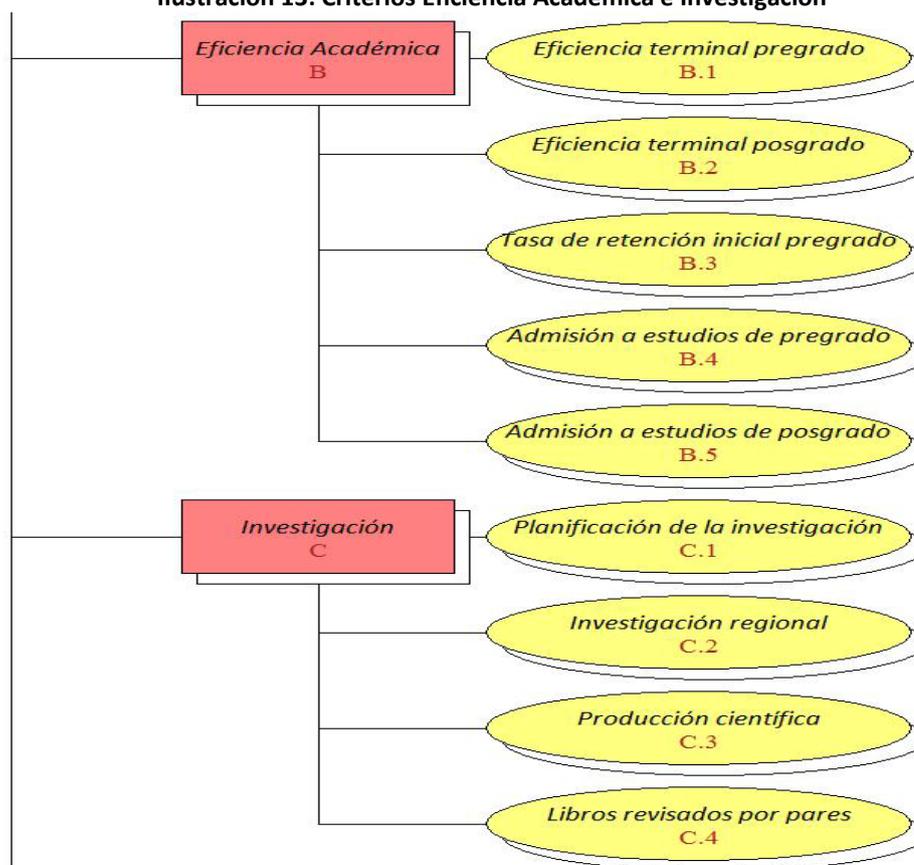
Eficiencia Académica

El criterio Eficiencia Académica permite determinar las tasas de retención y eficiencia terminal que las instituciones de Educación Superior obtienen como resultado de las estrategias establecidas para sostener y acompañar a sus estudiantes durante todo el proceso educativo. Este criterio surge de la idea de que las IES son responsables por el acompañamiento de sus estudiantes desde las instancias de nivelación hasta después de haber culminado la totalidad de sus créditos y estén listos para iniciar con sus trabajos de titulación. El criterio, tiene los siguientes cinco indicadores: Eficiencia terminal grado, Eficiencia terminal posgrado, Admisión a estudios de grado, Admisión a estudios de posgrado y Tasa de Retención inicial grado.

Investigación

El criterio Investigación, dentro del modelo de evaluación institucional, permite establecer el nivel que las universidades y escuelas politécnicas del Sistema de Educación Superior han alcanzado en la generación de nuevo conocimiento a través de la investigación científica, lo cual constituye una de sus principales actividades. De la misma manera, este criterio permite establecer los niveles de impacto de las publicaciones que sus investigaciones han logrado. Este criterio tiene cuatro indicadores: Planificación de la investigación, Investigación regional, Producción científica y Libros revisados por pares.

Ilustración 13: Criterios Eficiencia Académica e Investigación



Elaborado por CEAACES 2013

Organización

En términos de Organización, el marco conceptual del modelo mira a la Institución de Educación Superior como un sistema que interactúa con la sociedad en general y dentro del cual se desarrollan las actividades necesarias para el cumplimiento de las funciones del Sistema de Educación Superior. Respecto a la interacción de las instituciones con la sociedad, los sub-criterios considerados evalúan en qué medida cumplen con la función de vinculación y cuán transparente es para la sociedad el desarrollo de las actividades y el cumplimiento de los objetivos de las IES.

En el ámbito interno se evalúa la institucionalización de políticas de acción afirmativa y su aplicación, así como la existencia de un documento normativo de Régimen Académico debidamente aprobado.

Desde la perspectiva de las disposiciones legales que definen la educación superior como un derecho de las personas y un bien público social (art. 66 de la Constitución y art. 3 de la LOES) y que establecen que las IES son instituciones sin fines de lucro (art. 75 de la Constitución y art. 161 de la LOES) este criterio exige de las IES, entre otras cosas: responsabilidad social en la asignación y uso de sus recursos, impacto de los programas de vinculación, manejo transparente de la información, calidad en el gasto y aplicación de las normativas correspondientes. Los cuatro sub-criterios asociados a estas exigencias se han determinado como: Vinculación con la colectividad, Transparencia, Gestión interna y Reglamentación, que comprenden un total de 10 indicadores.

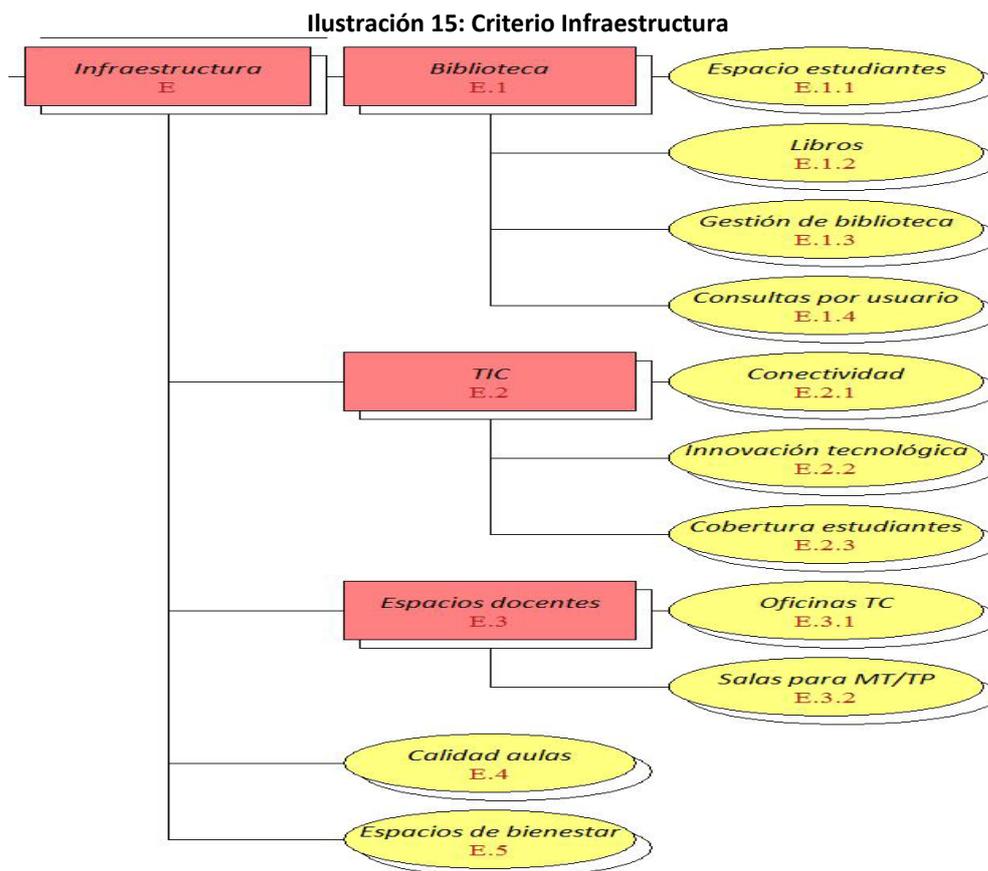


Elaborado por CEAACES 2013

Infraestructura

El criterio Infraestructura permite abordar las condiciones que ofrecen las Instituciones de Educación Superior para la realización del trabajo académico. Este criterio está focalizado en la funcionalidad y características de las instalaciones y facilidades de los espacios pedagógicos

considerados como esenciales para apoyar a los docentes y estudiantes en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los sub-criterios: Bibliotecas, TIC y Espacios docentes, y los indicadores: Calidad de las aulas y Espacios de Bienestar, permiten evaluar la adecuación de la Infraestructura a las necesidades académicas.



Elaborado por CEAACES 2013

Dentro del informe general sobre la evaluación, acreditación y categorización de las universidades y escuelas politécnicas, presentado al finalizar el proceso de evaluación global institucional, el CEAACES declara el análisis multicriterio como metodología para poner en práctica la evaluación en la medida en que éste permite tomar en cuenta en forma integral a todos los aspectos que contemplan a la realidad universitaria ecuatoriana. Esta metodología se basa en la teoría de la decisión y mediante ella se construye un modelo de evaluación con una

estructura de evaluación completa, articulada alrededor de un eje fundamental: la calidad como el cumplimiento de estándares mínimos y sintetizados bajo el entorno de aprendizaje. Para el desarrollo del modelo de evaluación global institucional el CEAACES realizó el siguiente procedimiento:

- Decidir los principales criterios y subcriterios a ser evaluados, los indicadores a ser medidos y el cálculo para cada indicador.
- A partir de los indicadores se elaboran las guías de verificación in situ y se escogen las variables que se van a solicitar a las IES.
- La información es cargada por las IES o por los evaluadores dentro de una plataforma informática en línea creada para el efecto a la que se le otorga el nombre de sistema GIIES.
- Se diseñan las funciones de utilidad que son funciones cuyo dominio se define según los intervalos que varían los valores de un indicador y cuyo rango de utilidad son intervalos de 0 a 1. Las funciones de utilidad permitirán agrupar a los indicadores para hacerlos comparables entre ellos.
- Se define que indicadores tienen más relevancia dentro de los subcriterios.
- Se asignan pesos relativos para cada criterio, subcriterio e indicadores.
- Una vez que se han recogido los valores de las variables se procede al cálculo de los indicadores y se alimenta el módulo con los datos.
- Uno de los pasos más importantes es la estabilización del modelo en que se analiza si las funciones de utilidad están diseñadas correctamente o requieren modificaciones.
- Dado que todas las funciones de utilidad están estandarizadas entre 0 y 1, se puede realizar la suma ponderada entre las utilidades de cada indicador para obtener la valoración de los subcriterios, luego también para cada criterio, y así sucesivamente hasta obtener la calificación final.

A continuación del informe se presentan los métodos de análisis único y análisis de conglomerados para proceder con la clasificación de las IES. Bajo el análisis directo las IES son categorizadas con base en la calificación final, tomando en cuenta niveles mínimos de desempeño para cada categoría. Este análisis es consecuencia de la comparación directa de las puntuaciones de las instituciones frente a umbrales establecidos. Mediante el análisis de conglomerados se agrupan las instituciones comparando la distancia entre sus puntajes

globales y se distinguen los diferentes grupos a través de un diagrama de árbol o dendograma en el cual se logra visualizar las diferencias entre los grupos. A través del dendograma se escogen el número de conglomerados o clusters que determinaran la categorización de las IES.

Al finalizar el informe el CEAACES presenta los resultados de la categorización de las IES acorde con su nivel de desempeño obtenido a través de los métodos de análisis directo y de conglomerados junto con una descripción de las características correspondientes a cada grupo de categorización. El informe fue enviado a cada IES que conforma el sistema de educación superior y se encuentra publicado dentro de la plataforma web del CEAACES.

2.10.1 Proceso de Evaluación

El proceso para la evaluación institucional de las IES comprendió varias etapas a desarrollarse con o sin intervención directa del órgano regulador CEAACES. Como ya fue mencionado, inició con la construcción del modelo elaborado por el CEAACES junto con su socialización a la comunidad educativa superior con la finalidad de incorporar las recomendaciones de mejora sugeridas por las universidades y escuelas politécnicas del país.

El CEAACES determinó la metodología para la implementación de la evaluación en la cual sería incorporado un sistema informático que permitiese la verificación documental de la información que fue requerida a las IES. Ante ello, las IES también poseían un rol esencial: el cargar en la plataforma GIIES la información válida y pertinente para lograr alcanzar una información de calidad junto a un proceso ejecutado con transparencia e imparcialidad.

Ante lo señalado en los párrafos anteriores, el proceso de evaluación global institucional inició para las IES al momento de conocer la estructura del modelo y la información solicitada como evidencia de la calidad en el cumplimiento de los indicadores a ser valorados. El procedimiento a llevar a cabo comprendía: a) la elaboración del informe de Autoevaluación en relación al estado de la institución en torno a los planteamientos del modelo; b) la organización de las evidencias histórico documentales a ser cargadas dentro de la plataforma GIIES, y, c) la corrección y mejora de la información cargada en el GIIES antes de que se dé inicio a la fase de evaluación documental por parte de los pares evaluadores del CEAACES.

El CEAACES a su vez debió ejecutar un procedimiento para la implementación del modelo de evaluación, acreditación y categorización global institucional del Ecuador que comprendió seis etapas: etapa preliminar, evaluación documental, visita *in situ*, análisis de datos y clasificación de las IES, informe preliminar, fase de rectificaciones, fase de apelaciones y audiencias públicas.

a) Etapa Preliminar

Durante esta fase se realizaron los talleres de socialización del modelo ante las IES y la mejora de los indicadores según las observaciones recibidas desde la comunidad educativa del país. La etapa preliminar también comprendió el diseño y pruebas de la plataforma tecnológica GIES que sería utilizada como herramienta para facilitar el proceso de evaluación.

En la fase preliminar el equipo técnico del CEAACES construyó las fichas técnicas y las guías metodológicas que serían los instrumentos referentes a ser proporcionados a los evaluadores para llevar a cabo el proceso.

Se realizaron entrevistas para seleccionar entre los docentes ecuatorianos que presentaron su postulación para convertirse en pares evaluadores institucionales. Acorde con los perfiles revisados durante las entrevistas, se seleccionaron también a los coordinadores de equipo. Para proceder con la evaluación de las 54 universidades y escuelas politécnicas del país, se distribuyó a las IES en un total de diez equipos de evaluación, cada uno liderado por un coordinador y en cuya conformación había un mínimo de cinco miembros.

Los equipos de evaluación poseían un criterio de formación multidisciplinar. Se procuró que en cada uno de los diez equipos conformados se contase con un evaluador que posea competencias profesionales a fin de poder cubrir cada una de las siguientes áreas: Informática, Financiera, Jurídica y Académica. Los indicadores correspondientes al ámbito de la investigación y publicaciones fueron derivados a un grupo de evaluadores especializados en el análisis de los aspectos científicos inherentes a los proyectos investigativos y de publicaciones indexadas revisadas por pares.

La etapa preliminar culminó con una capacitación dirigida a los evaluadores en torno a la metodología y procedimientos para la ejecución de la evaluación y la revisión de varios documentos como un código de ética y la descripción de las responsabilidades de cada función a cumplirse. Igualmente fueron revisados documentos que contenían la estructura de los informes a ser elaborados en cada fase de la evaluación.

b) Evaluación Documental

El proceso de evaluación documental fue llevado a cabo en un espacio físico que contaba con las herramientas informáticas y soportes bibliográficos necesarios para llevar a cabo el análisis de la documentación que las IES habían previamente cargado en la plataforma tecnológica GIIES y que correspondían a las evidencias relacionadas con los indicadores evaluados.

La metodología de evaluación comprendió la entrega de fichas metodológicas para cada uno de los 46 indicadores que comprende el modelo. Las fichas proporcionan una definición para cada indicador además de la fórmula que sería utilizada para su cálculo y valoración en términos cuantitativos. Enuncian la intencionalidad que posee cada indicador y clarifican posibles eventualidades o excepciones que el evaluador debe considerar al momento de la valoración.

Adicional a las fichas técnicas, el modelo posee guías metodológicas cuya finalidad es la de orientar al evaluador sobre la forma en la que se debe realizar la verificación y evaluación de las variables relacionadas con cada uno de los criterios. Las fichas señalaban al evaluador si un indicador en particular sería evaluado mediante la utilización de formularios específicos, o en su defecto, si la valoración debía realizarse dentro de la plataforma del GIIES. Fueron diseñadas cinco guías: Guía de institucional, guía de docentes, guía de publicaciones, guía de bibliotecas y guía de Tics.

La plataforma GIIES contempla el ingreso de “observaciones” con la finalidad de registrar las eventualidades o aclaraciones pertinentes que el evaluador encuentra al momento de realizar su valoración. Esta opción es de adicional importancia en el caso de la valoración de variables cualitativas a nivel institucional. A través de la aplicación informática se facilita el acceso a las evidencias de cada variable y la evaluación consiste en el análisis exhaustivo de las evidencias

en base a lo cual se asigna una categoría (de las tres definidas) a la variable analizada. Si las evidencias presentadas por la IES no logran confirmar más del 5% de los datos de una variable, el sistema emitirá un mensaje de alerta y no permitirá que el evaluador continúe la verificación de la variable en cuestión. De igual manera, si el sistema detecta que más del 5% del total de variables del modelo no han podido ser verificadas, el proceso general de verificación se suspende hasta que la IES envíe nuevamente toda la información, solo una vez más, de manera que pueda ser sustentada por las evidencias.

Las herramientas empleadas para la evaluación pueden encontrarse dentro del Anexo 9: Fichas técnicas de los indicadores en la página número 342, y del Anexo 10: Guías metodológicas para la evaluación de las IES que se ubica en la página número 490.

c) Visita In situ

Una vez concluida la fase de evaluación documental, los equipos de evaluación se reorganizan de manera que ningún equipo que haya estado a cargo de la revisión documental de una IES sea el encargado de visitarla en la fase de evaluación in situ. Las dudas y cuestionamientos acerca de las evidencias que ameritan una verificación en el lugar debían ser ingresadas en la plataforma de manera que el coordinador del equipo tenga presente la ejecución de dicha verificación.

Para la evaluación in situ se consideró fundamentalmente el criterio “infraestructura” que incluye las bibliotecas, Tic’s y espacios docentes. Un total de 11 indicadores fueron verificados in situ: calidad de las aulas, espacios de bienestar, espacio estudiantes, libros, gestión de biblioteca, consultas por usuario, conectividad, innovación tecnológica, cobertura estudiantes, oficinas TC y salas para MT/TP.

El CEAACES proporcionó a los evaluadores los formularios a ser completados durante el proceso de verificación, que debían además ser firmados por el responsable en la IES. La información se organizaba adicionalmente en formato digital para cargarse en el sistema GIIES.

d) Análisis de Datos

Para analizar los datos obtenidos en la evaluación se utilizó el método de análisis multicriterio por cuanto dicha metodología acoge el integrar la complejidad de los múltiples objetivos, actores y situaciones presentes en la evaluación de una IES. El CEAACES informó que el método permite la objetividad y la inclusión de diferentes percepciones e intereses de los actores.

Según lo detallado dentro del informe general sobre la evaluación, acreditación y categorización de las Universidades y Escuelas Politécnicas elaborado por el CEAACES, para el desarrollo del modelo de evaluación se siguió la siguiente metodología:

Se desarrolla un modelo multicriterio donde se decide cuáles son los principales criterios que van a ser evaluados, luego se decide qué indicadores se van a medir y se desarrolla el cálculo de cada indicador. Cuando los criterios abarcan conceptos más complejos, es necesario desarrollar subcriterios, que, a través de sus respectivos indicadores, permitan una medición más precisa mediante esa desagregación.

A partir de los indicadores se diseñan las guías de verificación in situ y se escogen las variables que se van a solicitar a las IES.

Los datos se recolectan a través de una aplicación informática diseñada para cargar información a través de una plataforma en línea; dependiendo del tipo de información, los datos son cargados al sistema por los funcionarios de las diferentes instituciones de educación superior o por los evaluadores. El sistema cuenta además con módulos que permiten la verificación técnica y la evaluación por parte de los pares. El sistema diseñado para la evaluación es el sistema GIIES.

Se diseñan las funciones de utilidad, que son funciones cuyo dominio se define según los intervalos en los que varían los valores de un indicador y cuyo rango de utilidad es el intervalo de 0 a 1. Este proceso permite agrupar los diversos indicadores para poder hacerlos comparables entre ellos.

Se define qué indicadores tienen más relevancia dentro de los subcriterios.

Se asignan pesos relativos por cada criterio, luego para los subcriterios y finalmente para los indicadores que componen la evaluación.

Una vez que se han recogido los valores de las variables se procede al cálculo de los indicadores y se alimenta el modelo con los datos.

Uno de los pasos más importantes es la estabilización del modelo, donde se analiza si las funciones de utilidad están diseñadas correctamente o requieren modificaciones.

Dado que todas las funciones de utilidad están estandarizadas entre 0 y 1, se puede realizar la suma ponderada entre las utilidades de cada indicador para obtener la valoración de los subcriterios; luego también para cada criterio, y así sucesivamente hasta obtener la calificación final. (CEAACES, 2013. pp. 11-12).

Una vez analizados los datos se procede con la clasificación de las IES utilizando dos métodos, el análisis directo y el análisis de conglomerados. El método de análisis directo considera la calificación obtenida por una IES considerando niveles mínimos de desempeño en cada categoría en base a estadísticos de dispersión y de tendencia central. Este análisis arroja una comparación directa de las puntuaciones de las instituciones de educación superior frente a umbrales establecidos. Posteriormente se utiliza el análisis por conglomerados mediante el cual se comparan las distancias de las puntuaciones de las IES distinguiendo grupos cuyo puntaje obtenido sea próximo. Estos grupos conforman dendogramas, cada uno de ellos otorgará una clasificación.

Como consecuencia de la aplicación de ambos métodos se obtiene una primera categorización acorde con el análisis directo en que las universidades se ubican de la siguiente manera:

Tabla 3: Umbrales de desempeño Método Directo

COLOR	UMBRALES
	Mayor o igual a 0,6
	Mayor o igual a 0,45 y menor a 0,6
	Mayor o igual a 0,35 y menor a 0,45
	Menor o igual a 0,35

Elaborado por CEAACES 2013

Tres IES superaron el 60% en su nivel global de desempeño, éstas fueron sacadas del listado para continuar con el análisis de conglomerados en donde se obtuvieron tres grupos de desempeño cada uno correspondiendo con una rama del dendograma. Acorde con el

Reglamento para la Determinación de Resultados del Proceso de Evaluación y Categorización de las Universidades y Escuelas Politécnicas y de su situación Académica e Institucional, las universidades que únicamente ofertan carreras de grado, o solamente poseen programas de posgrado, serán evaluadas sólo mediante el método de análisis estadístico directo. De esta manera se realiza la primera categorización que comprende a diez universidades con oferta de pregrado, y tres universidades cuyos programas únicamente corresponden a posgrados.

Una vez ubicados los umbrales de desempeño para cada IES, se procede a realizar la categorización de las universidades ecuatorianas que presentan programas de pre y posgrado en las categorías grupales acorde con los niveles próximos que han alcanzado mediante el análisis de conglomerados. A continuación se encuentra una síntesis de las características de las IES que se ubican en cada categoría:

Categoría A.- Tres instituciones se ubican en esta categoría. Su desempeño está por encima de las restantes universidades en los criterios de academia, investigación, infraestructura y organización. En el criterio eficiencia académica se encuentran ligeramente por debajo del promedio. Poseen las condiciones óptimas en cuanto a estabilidad laboral, remuneraciones de docentes, porcentajes de docentes con PhD, para garantizar un ambiente académico adecuado. El desempeño de estas IES es superior en cuanto a la planificación y ejecución de investigación científica. Poseen una infraestructura por encima del promedio obtenido en el país y en el criterio organización se denota orden y claridad en las reglamentaciones que permiten un adecuado funcionamiento.

Categoría B.- En esta categoría se ubicaron 18 IES. Estas instituciones muestran mejor desempeño en los criterios de Organización e Infraestructura que las ubicadas en la siguiente categoría. En el indicador correspondiente a los docentes se encuentra heterogeneidad tanto en la existencia de docentes con PhD o maestría como en el nivel aceptable de las remuneraciones existiendo algunas que les pagan a los docentes por debajo de lo esperable. Poseen una planificación parcial de la investigación. Las IES en esta categoría poseen un buen nivel de desempeño en eficiencia académica, incluso dos de ellas alcanzan un nivel superior que las universidades de categoría A. La infraestructura es heterogénea con instituciones por encima del promedio y otras por debajo del mismo, presentando bibliotecas adecuadas para la docencia y consulta de los estudiantes.

Categoría C.- Catorce universidades se agrupan en esta categoría. En el criterio academia más de dos tercios en esta categoría muestran un desempeño por debajo del promedio del sistema. De igual manera, 11 de estas IES no alcanzan el 10% de desempeño en la existencia de docentes a tiempo completo y por ende poseen deficiencias en la planificación de la investigación, siendo la producción científica en esta categoría prácticamente nula. Para el criterio eficiencia académica el desempeño es heterogéneo existiendo cuatro instituciones que se encuentran en el último quintil de desempeño. En cuanto a los criterios de infraestructura y organización su rendimiento es prácticamente similar al de la categoría precedente.

Categoría D.- En esta categoría en la que las IES alcanzan valores de desempeño por debajo y muy alejados del promedio del sistema en todos los criterios de evaluación se ubicaron seis instituciones. Todas ellas tienen un desempeño inferior al 40% en el criterio academia y se encuentran por debajo del promedio del sistema en eficiencia académica. Todas las instituciones de este conglomerado tienen un desempeño inferior al 13% en investigación siendo inexistente su planificación. Todas estas instituciones tienen un resultado desfavorable en el criterio organización, es decir la situación es similar para todos los criterios.

Las instituciones que se encuentran categorizadas como A, B y C están acreditadas dentro del Sistema de Educación Superior del Ecuador. En cuanto a las instituciones ubicadas en la categoría D deberán cumplir con un plan de fortalecimiento institucional que les permita ubicarse por lo menos en la categoría C.

e) Informe preliminar

Según lo establece el Artículo 17 del Reglamento para la Evaluación Externa de Instituciones de Educación Superior, el equipo técnico del CEAACES elabora un informe preliminar de análisis y evaluación de resultados por cada institución evaluada, incluyen las conclusiones y recomendaciones del caso. Estos informes se remiten a la IES correspondiente una vez presentados ante el Presidente del CEAACES. Si en caso una IES no se encuentre de acuerdo puede fundamentar dentro del plazo establecido que se realicen rectificaciones al mismo.

f) Fase de rectificaciones, Fase de apelaciones y Audiencias públicas.

El proceso para acceder a estas fases se encuentran establecidas dentro del Reglamento para la Evaluación Externa de Instituciones de Educación Superior en los Artículos 18, 19 y 20. El artículo 21 dispone que una vez resueltas las apelaciones el Presidente del CEAACES dispondrá al equipo técnico que en el término máximo de treinta días entregue el informe final de evaluación, que será puesto en conocimiento del Pleno del Consejo para su resolución.

CAPITULO III

3. METODOLOGÍA

En este capítulo se determinan los aspectos metodológicos empleados para la ejecución del trabajo investigativo, señalando el posicionamiento epistemológico del investigador, el tipo de investigación al que corresponde, las técnicas de análisis de datos a ser utilizadas para el logro de los objetivos planteados, la población y la muestra de estudio y el procedimiento general a implementarse para el análisis de los datos.

3.1 Aproximación a la Problemática

La presente tesis se enmarca dentro de un diseño cualitativo por cuanto la estrategia de investigación se dirige hacia la valoración de un proceso de evaluación a instituciones educativas ya ejecutado en la que para alcanzar los objetivos de investigación, el investigador deba prestar atención al contexto específico en que se realizó. Esto implica el focalizar el estudio sobre políticas y artículos de la ley de educación ecuatorianos, observando las particularidades que estructuran el sistema de educación superior del Ecuador, y reflexionando en torno a la experiencia de los sujetos que participaron en dicho proceso. Estas consideraciones establecen que el posicionamiento epistemológico del investigador determinará el abordaje de la realidad que éste asuma para la construcción y reconstrucción del objeto de estudio, su aproximación a los datos y la interpretación de los hallazgos; que permitirán alcanzar un aumento de significado acerca de la problemática que está siendo indagada.

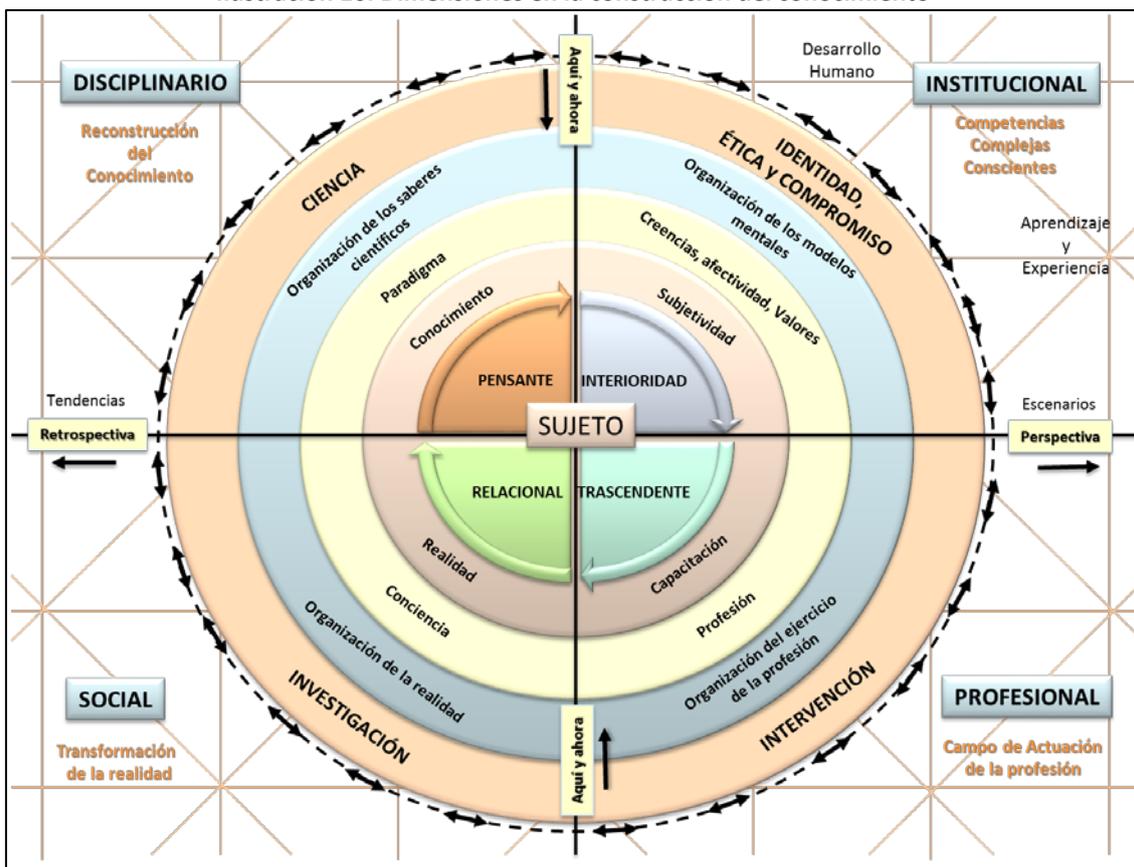
La tesis corresponde a una investigación evaluativa, una modalidad de investigación destinada fundamentalmente a la evaluación de programas educativos (Tyler 1950, Scriven 1967, Alkin 1969, Stufflebeam 1974, Cronbach 1985, Weiss 1985, Pérez Juste, 1991). Se categoriza como una metaevaluación por cuanto a partir de sus resultados se emite un juicio valorativo acerca

de la calidad de un proceso de evaluación ya ejecutado: la evaluación global institucional de las universidades y escuelas politécnicas de la República del Ecuador; y a partir de las conclusiones elaborar una propuesta de mejora al modelo de evaluación utilizado.

Como primera aproximación a la problemática en estudio se asume que “Lo que define a una investigación evaluativa no es primariamente el método o técnicas utilizadas en la recogida y análisis de datos, sino los presupuestos teóricos con los que se opera sobre la naturaleza del objeto investigado, el proceso de construcción de conocimiento y la orientación o fines de la evaluación en relación a la práctica educativa”. (Bolívar, 1998 tomado de Sandín, 2003, p. 113).

El operador sobre la naturaleza del objeto de estudio y principal actor en el proceso de construcción del conocimiento en una investigación evaluativa es el investigador. Por tanto el punto de partida es el cuestionar la propia epistemología para reflexionar en torno a la postura que será asumida en la relación sujeto-objeto de investigación. Para el efecto es necesario reconocerse como un observador específico que realizará procesos cognitivos para la construcción del conocimiento durante el proceso investigativo, bajo su mirada subjetiva, individual y particular; teñida por pautas culturales y experiencias de vida; afectada por un abordaje teórico-conceptual adquirido; de lo que se deriva establecer que el conocer es un proceso complejo y un fenómeno multidimensional.

Ilustración 16: Dimensiones en la construcción del conocimiento



Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015.

Al iniciar un proceso de investigación, frente a la complejidad y multidimensionalidad del conocimiento, el sujeto investigador tendrá la necesidad de situar, reflexionar, reinterrogar su conocimiento, es decir llegar a determinar las condiciones, límites y posibilidades de su propio conocer. (Ander-Egg, E. 2001, p. 51).

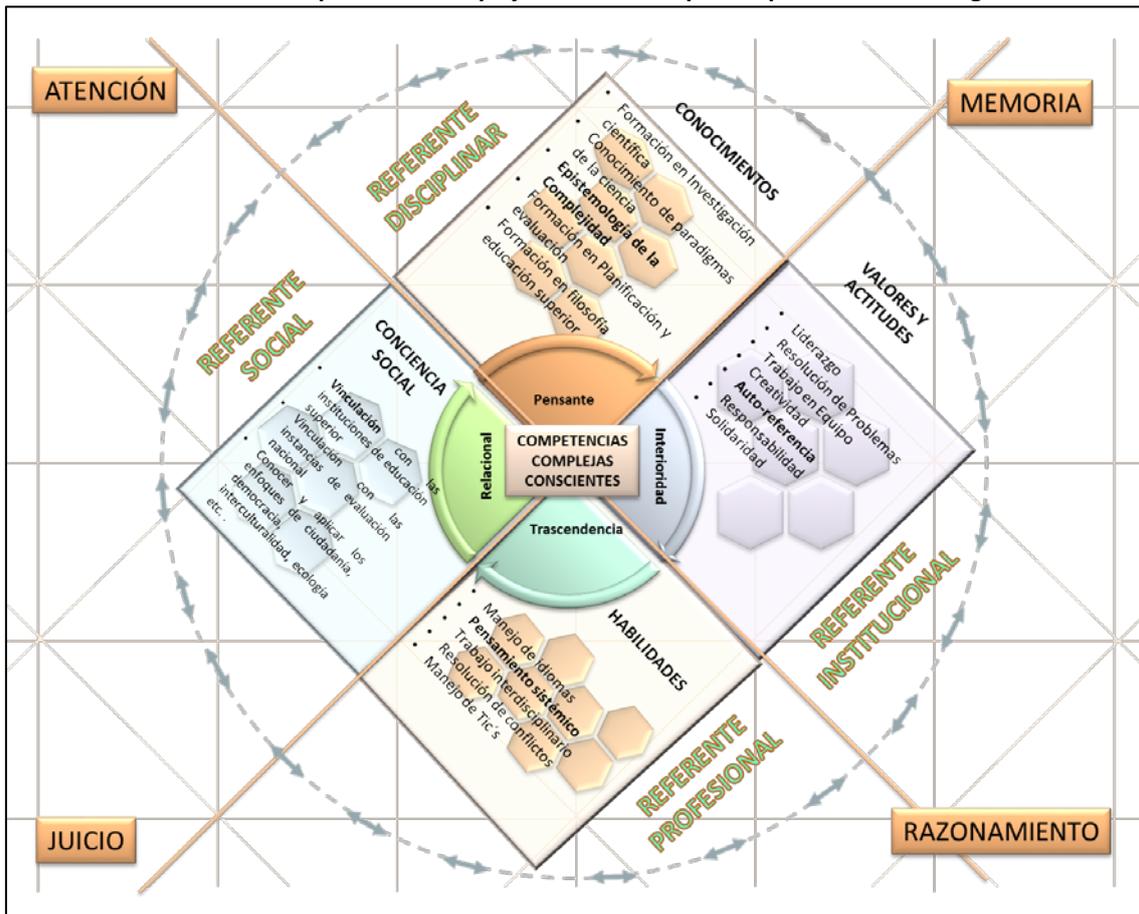
La toma de posición epistemológica para emprender la investigación considera la existencia de una realidad objetiva que está siendo captada por un sujeto cognoscente a través de sus sentidos que corresponden a su constitución biológica, fisiológica, psicológica y neurológica. En cuanto sujeto, el investigador estará implicado en la realidad que observará y conceptualizará conforme a las mediaciones provenientes de su experiencia subjetiva, vivencias afectivas, interacciones socio-culturales, actuación profesional, y paradigmas científicos.

La reflexión en torno al ser del investigador en los ámbitos profesional, social, disciplinario e institucional; en diferentes tiempos y espacios, y reconociendo las competencias complejas conscientes que posee, le posibilitan para emprender el proceso de relación con el objeto de estudio en busca de adquirir su conocimiento en torno a los objetivos que se ha propuesto; y en consecuencia, determinar el método propicio para llevar a cabo la investigación.

En ese orden de ideas, se inicia el proceso investigativo con una interrogación acerca de aquellas competencias complejas conscientes que generan una personal e individual aproximación hacia la aprehensión de la realidad al adoptarse el rol de investigador. Proviendo el autor del presente estudio de un actuar profesional dentro de contextos sociales que se encuentra regido por una orientación disciplinar sistémica-compleja, y poseyendo experiencia en el ámbito de la evaluación educativa dentro del sistema institucional ecuatoriano; al investigar es asumida la posición de un sujeto/observador/conceptuador que se aproximará a un objeto/observado/conceptuado sobre el que se construirá conocimiento; reflejándose las particularidades en que son organizados los propios modelos mentales y los captos de la realidad para la organización de los saberes científicos producto del proceso investigativo.

Por ende, “la fuente de conocimiento no consiste simplemente en la percepción que se tiene de la realidad sino en el proceso de construcción y asimilación activa de esa realidad”. (Ander-Egg, E. 2001, p. 59).

Ilustración 17: Competencias complejas conscientes para el proceso de investigación



Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015.

La reflexión acerca del entramado en nuestras competencias complejas conscientes permite establecer los condicionamientos existentes y las transformaciones posibles acerca del pensar y del desarrollo de la actitud científica, que inciden sobre la posición epistemológica a adoptarse para la producción del conocimiento.

Otro elemento a ser contemplado al iniciar el estudio constituye el reflexionar acerca del paradigma o matriz disciplinaria, o supuestos meta teóricos que comparte la comunidad científica y que influyen sobre la elaboración de las preguntas en torno a la realidad, los modelos, las explicaciones, las soluciones y las formas de aplicar los métodos, técnicas y procedimientos.

Al declarar la investigación como una metaevaluación del proceso de evaluación a las instituciones de educación superior del Ecuador y siendo las universidades organizaciones sociales complejas que componen el sistema educativo, los fundamentos teóricos del enfoque sistémico que sustentan la intervención disciplinar profesional del autor de esta investigación, permiten también referenciar el abordaje al objeto de estudio. De igual manera, el paradigma de la complejidad otorga un modelo válido para concebir e interpretar el problema investigativo.

Morin, citado por Ander-Egg (2001), explica el paradigma como un principio de distinciones/uniones/oposiciones fundamentales entre algunas nociones claves, que dirigen y ordenan el pensamiento, es decir, la constitución de teorías y de producción de discursos". (p. 67).

Por su parte, la Teoría de los Procesos Alterados, de la que se deriva el Modelo "V" como fundamento de la investigación evaluativa en Instituciones de Educación Superior, se aproxima a la construcción de la realidad, dentro de un enfoque procesual integrativo. Las lógicas que se encuentran detrás de estas tendencias constituyeron un primer elemento de análisis con el fin de relacionarlas y reflexionar sobre ellas y las posibilidades de su aplicación en el proceso de producción de conocimiento acerca de la problemática en estudio.

La reflexión concede la ampliación de las fronteras del conocer del investigador para dar cabida a una perspectiva desde la cual emergen los elementos que conforman el objeto de estudio. Este ejercicio permite reconocer los modelos mentales en lo concerniente a la atención y búsqueda de las pautas recurrentes que organizan la estructura y funcionamiento de un sistema complejo.

La noción de organización es uno de los fundamentos del pensamiento complejo en la que se contemplan el orden y el desorden como aspectos complementarios de todo sistema. Morin señala que el paradigma complejo nos lleva a percibir y pensar de manera organizacional buscando integrar y globalizar integrando las partes al todo, el todo a las partes y las partes entre sí, asumiendo el desafío de la incertidumbre, contextualizando y globalizando; y a la vez siendo capaces de reconocer lo singular y lo concreto.

El paradigma de la complejidad se sostiene en varios principios: el principio dialógico, el principio de recursión, el principio hologramático, el principio de emergencia y la auto-eco-organización entre los principales.

El principio dialógico es un principio de conocimiento que permite relacionar dos conceptos o lógicas que parecieran ser antagónicas por excluirse mutuamente, pero que en sí resultan inseparables dentro de una misma realidad. Por medio de este principio se logra pensar asociativamente mediante enunciados que estarían contradiciéndose, pero, que constituyen dimensiones articuladas de lo mismo, es decir, interdependientes. Las dinámicas de los sistemas complejos, como lo es el sistema educativo, permiten reconocer en ellas “un diálogo de lógicas entre orden, desorden y organización” (Gómez y Jiménez, 2002, p.117) generando el desarrollo de una visión poli ocular.

El principio de recursión se asocia a la no linealidad, la auto organización y los bucles recursivos. Un efecto puede constituir a la vez causa de la siguiente reacción dentro de un proceso, y luego llegar a impactar sobre la causa inicial, y así sucesivamente; lo que conduce a ampliar el modo de pensar en términos de organización dentro de los sistemas complejos.

El principio hologramático señala que en una organización compleja el todo está inscrito en cada una de sus partes, al igual que en una célula se encuentra la totalidad genética del organismo. Este principio nos invita a reconocer el todo en una de sus partes, y a la par, a articular la parte con el todo, evitando la simplificación del pensamiento.

El principio de emergencia reconoce que la organización de un sistema complejo en funcionamiento posee propiedades y cualidades que no tienen las partes si se observan de manera aislada. Este principio nos enseña que no se debe reducir el todo a sus partes, ni sacrificar las cualidades de las partes por el todo, sino que se anima a establecer una continua fluctuación entre la observación del todo y la distinción de las partes, para evitar las reducciones.

El principio de auto-eco-organización determina que toda organización debe ser considerada en relación constante con el entorno que la circunda y con el que interactúa generando una realidad dotada de cierta autonomía. Gómez y Jiménez (2002) plantean que “La explicación de

los fenómenos debe reconocer tanto la lógica interna del sistema como la lógica externa de la situación o entorno” (p. 120). Esto consiente considerar que el pensamiento complejo es un pensamiento ecologizado y la visión ecológica reconoce que los objetos deben observarse en sus relaciones eco-organizadoras con el entorno.

Los principios del paradigma de la complejidad nos conducen a adoptar dichas creencias y valores al momento de enfrentar un proceso investigativo, marcando la postura que asumirá el investigador al momento de observar, distinguir y conceptualizar el objeto de estudio. La descripción que realizará de él constituirá una visión poliocular que evite los reduccionismos y simplificaciones; los fenómenos se entenderán bajo una policausalidad circular y sus interacciones se asumirán bajo la noción de bucles recursivos; se reconocerá la fractalidad en la realidad encontrando relaciones entre el todo y las partes; se contemplarán las cualidades emergentes de la realidad en funcionamiento, al igual que las que caracterizan a sus partes; y, el investigador observará al objeto de estudio en relación al contexto particular en el que se desenvuelve.

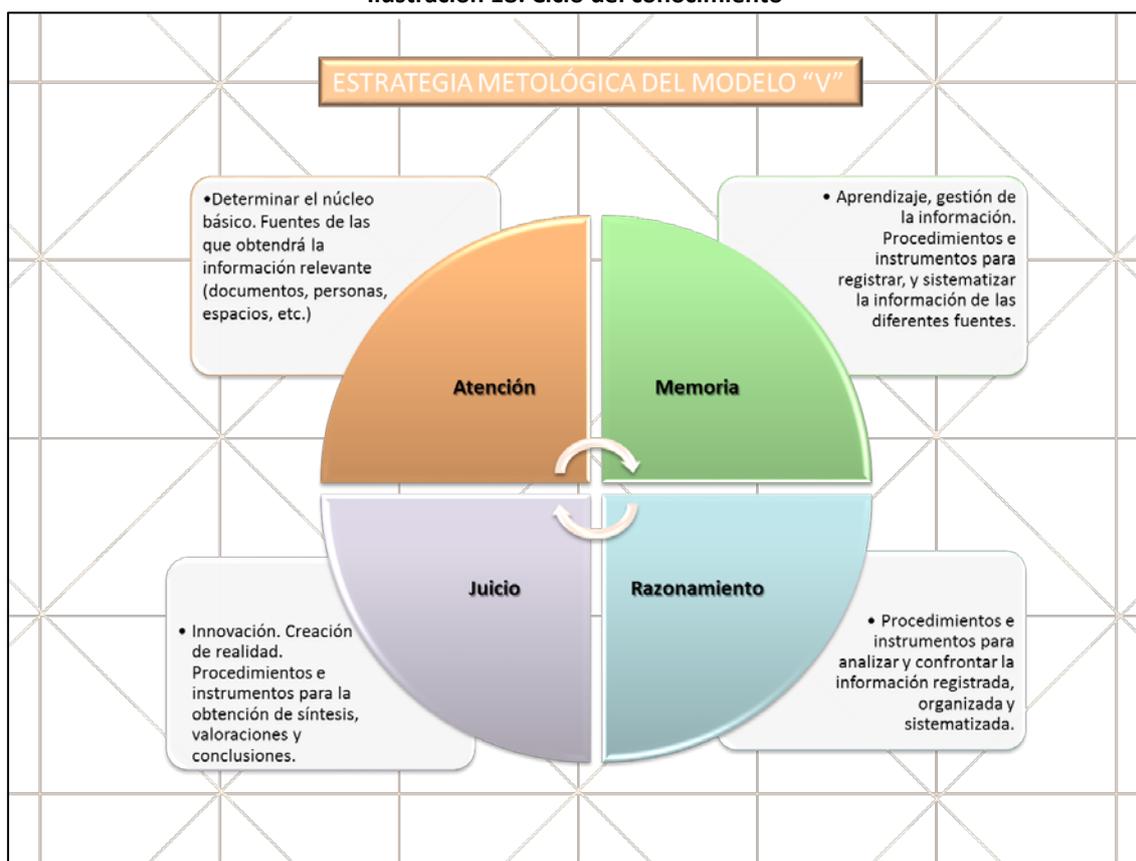
Asumidas la postura epistemológica y el paradigma a adoptarse para ejecutar la investigación, se desprende el posicionamiento teórico y metodológico del estudio. Para la presente investigación evaluativa se determina el empleo de la estrategia metodológica del Modelo “V” de Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias, una metodología diseñada para su aplicación dentro del contexto educativo, cuyos fundamentos teóricos corresponden a la Teoría de los Procesos Alterados desarrollada por el Dr. Jorge González González y que fue presentada en detalle dentro del marco teórico de la presente tesis.

La Teoría de los Procesos Alterados que fundamenta el Modelo “V” se desarrolla en torno de los siguientes principios que reflejan a los compartidos por la comunidad científica en el paradigma de la complejidad: aproximación multicriterial; superposición dimensional; marco multirreferencial; no linealidad, no homogéneo, no estandarizado; alineamiento fractal; comparabilidad y equiparabilidad eventual y procesual; ordenador y estructurador; retrospectivo y retroproyectivo; prospectivo y proyectivo.

La metodología de aproximación al conocimiento contempla cuatro procesos en desarrollo circular permanente durante el proceso investigativo: Atención, memoria, razonamiento y juicio. El investigador se sorprende ante la realidad, pone atención ante ella para observarla

mediante una percepción intencional. Se procede trabajando con el proceso de memoria realizando aprendizajes acerca de la realidad, gestionando y validando la información obtenida. El razonamiento va a permitir emprender en la generación del conocimiento que luego será comprobado mediante la confrontación. Y al finalizar el ciclo se emite un juicio que facilita el comprender la realidad e integra las valoraciones y conclusiones buscando innovación.

Ilustración 18: Ciclo del conocimiento



Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015.

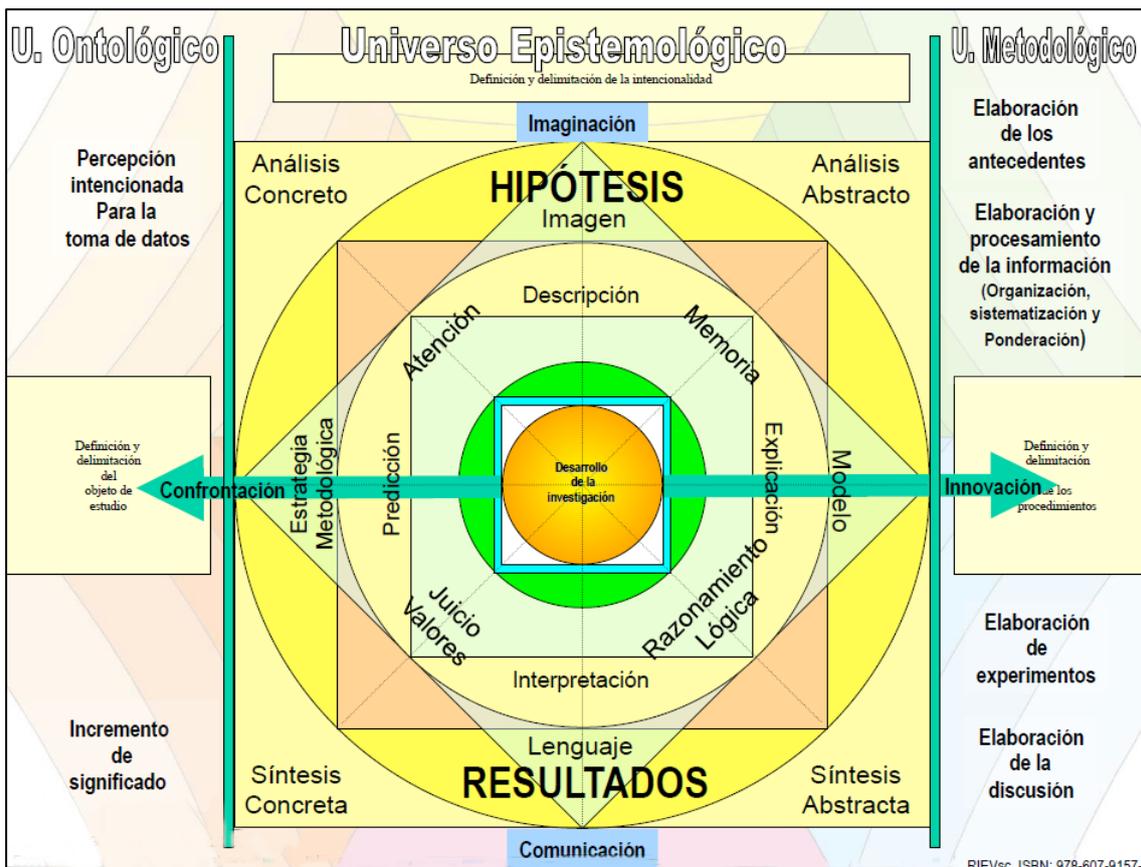
En la teoría de los procesos alterados la alteración del conocimiento implica que el investigador preste atención para definir y delimitar la realidad para construir el problema. Debe determinar la dimensión de la realidad en que se encuentra situado el objeto de estudio y que elementos va a considerar para elaborar las ponderaciones (Ver Ilustración 20 en la página 161). Se definen las características del objeto (hacia el interior), y se delimitan sus relaciones con el exterior, realizando su ubicación en términos de espacio y tiempo. En la

construcción del objeto de estudio se asume que las cualidades existen independientemente de la conciencia, y mediante la percepción intencionada se otorgará atributos al objeto, dichos atributos son reflejo de la conciencia de la realidad que posee el sujeto investigador.

En la estrategia metodológica del Modelo “V” derivado de la teoría de los procesos alterados, para la investigación evaluativa, el punto de partida son los universos epistemológico y ontológico; es decir, la aproximación a la realidad obteniendo información acerca de la problemática que se pretende abordar, con el propósito de definir y delimitar el objeto de estudio en la investigación a realizar, así como la explicitación de las intenciones para ejecutarla. Para ello, es necesario considerar los elementos retrospectivos, presentes y prospectivos de la problemática seleccionada, así como los elementos que darán identidad al objeto de investigación.

Ilustración 19: Desarrollo de la Investigación

.Elaborado por Jorge González González 2012



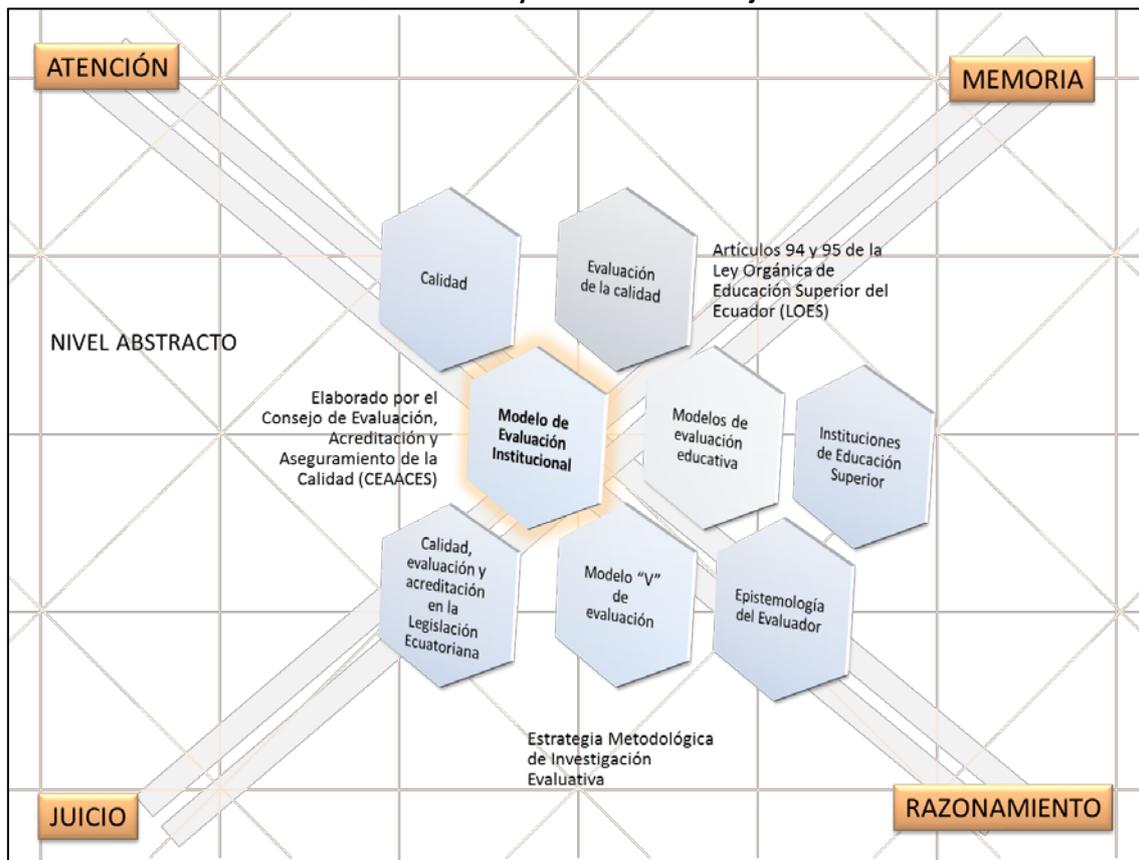
El universo epistemológico en esta investigación corresponde a la función de conocer científicamente, precisando las intenciones de esta actividad que se dirigen a alcanzar un incremento de significado acerca del modelo de evaluación global institucional ecuatoriano y su capacidad para describir, explicar, interpretar y predecir el nivel de calidad que poseen las instituciones que conforman el sistema de educación superior nacional. La intencionalidad de la tesis conduce a determinar aquellos aspectos del objeto de estudio que ameritan la construcción de propuestas para su mejora.

El conocer científico se basa en preguntas que determinan las intenciones de la investigación. El conocimiento será la respuesta a las preguntas que fueron planteadas en torno al objeto de estudio. Estas preguntas se encuentran desarrolladas en el numeral 1.1 en la página 22 de éste documento. Ambos aspectos, las intenciones del conocer y los resultados conocidos luego del proceso investigativo conforman el universo epistemológico.

El universo ontológico está conformado por el objeto de estudio en el que inicia y termina el ciclo de conocimiento. Es el universo del ser, el universo del contacto con la realidad que es perceptible ya sea por percepción directa o mediante evidencias (contacto indirecto). Este universo se encuentra delimitado al modelo de evaluación global institucional del Ecuador que es susceptible de ser conocido y reconocido si existe un sujeto cognoscente (el investigador) con la intención de hacerlo. La tarea de la ciencia es conocer, entender y sistematizar la diversidad presente en lo ontológico.

Al definir como objeto de estudio el Modelo de Evaluación Global Institucional del Ecuador, éste constituye el referente para investigar el grado de objetividad de la representación del sistema de educación superior, y será contra quien se confronte la representación resultante del ciclo del conocimiento. Consecuentemente, el universo ontológico es la fuente de preguntas y problemas pero a su vez es el punto de llegada.

Ilustración 20: Definición y delimitación del objeto de estudio



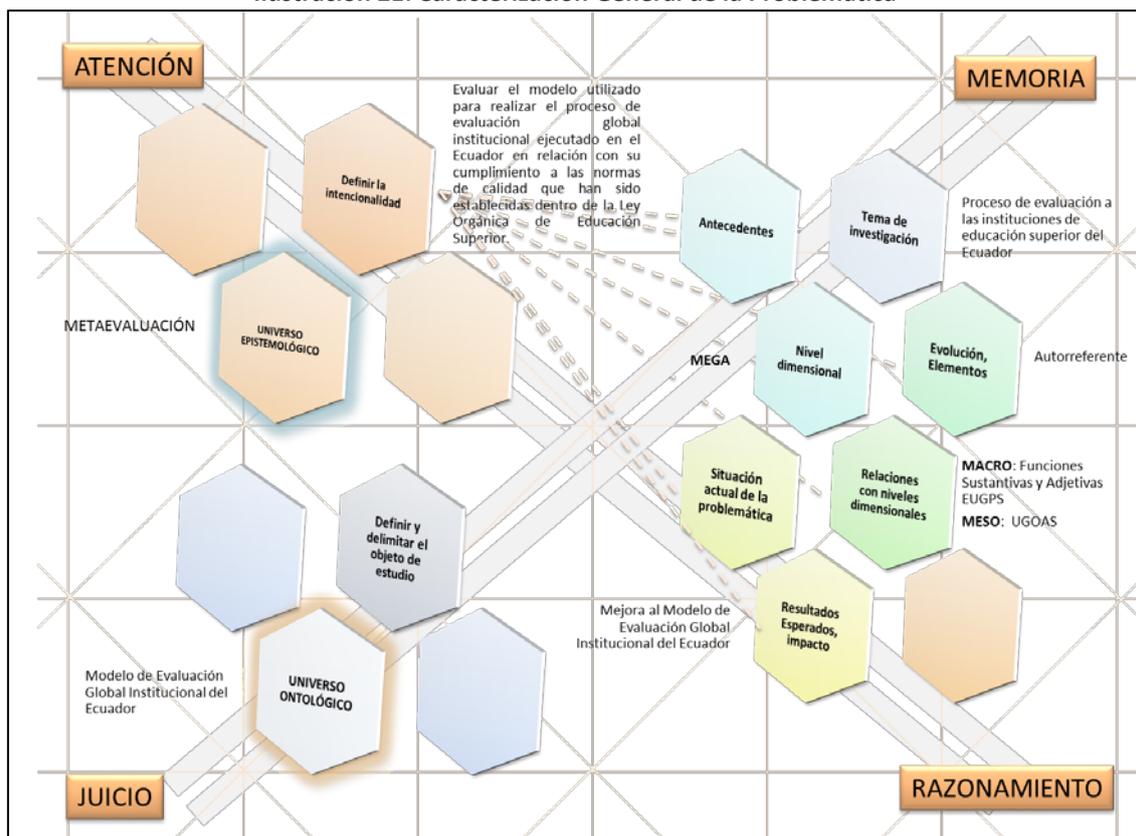
Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015

El proceso de conocimiento bajo la investigación utilizando el Modelo “V” comprende además delimitar el nivel de aproximación hacia el objeto, sea este concreto, abstracto o pseudoconcreto. La presente investigación posee un objeto de estudio abstracto, por cuanto el modelo de evaluación global institucional del Ecuador constituye una representación aespacial y atemporal debido a que se encuentra configurado por aquellas características esenciales y atributos que comparten todos los elementos de la clase conformada por la diversidad de instituciones de educación superior. El modelo de evaluación, objeto de la investigación, constituye una representación aproximada de la realidad, y, como tal, parte de un conjunto de hipótesis y está sujeto a limitaciones que son necesarias de tener en cuenta.

Ontológicamente, la problemática de estudio, posee elementos que permiten al observador realizar una integración coherente entre la ontología, la epistemología y la praxis. El concepto de praxis implica una transformación de la conciencia y para que tenga sentido debe de ser

percibida, construida y concebida por el investigador. Para dicho efecto, metodológicamente realiza análisis integrales y síntesis confrontativas para entender, explicar y reconstruir los eventos y procesos, considerando la historicidad e impredecibilidad en la trayectoria del objeto de estudio.

Ilustración 21: Caracterización General de la Problemática



Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015

La problemática de investigación corresponde a un nivel mega ya que el objeto de estudio está representando a todas las instituciones del sistema de educación superior del Ecuador. Se encuentra relacionada a nivel macro con las funciones de formación, investigación y vinculación, o funciones sustantivas, que cumple toda institución de educación superior. En el mismo nivel posee relación con las entidades universitarias que regulan el gobierno y políticas institucionales (EUGP's). Por su parte, a un meso nivel, también está implicado el funcionamiento de las unidades de gestión y operación administrativa (UGOA's) de las universidades ecuatorianas.

Ilustración 22: Definición y delimitación de la intencionalidad



Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015

Los resultados esperados para el proceso investigativo corresponden a alcanzar un aumento de significado acerca de la validez del Modelo de Evaluación Global Institucional en su intención de dar cumplimiento a la evaluación y acreditación de la calidad educativa en el Ecuador al tenor de los artículos de la Ley Orgánica de Educación Superior; y a la vez el comprobar la utilidad de la estrategia metodológica del Modelo "V" en la investigación evaluativa para consentir el elaborar una propuesta de mejora al Modelo de Evaluación Institucional Global del Ecuador.

3.2 Procedimientos metodológicos

Para la definición y delimitación del objeto de estudio se considera el principio del universo ontológico, la superposición dimensional en devenir, que implica que el objeto de estudio será

conocido, entendido y sistematizado en los múltiples espacios y condiciones que éste ocupa. El universo ontológico desempeña la función de referente para determinar el grado de objetividad en la representación que se ha elaborado de él. La información que se obtenga mediante el ciclo del conocimiento será información acerca de todas las dimensiones en las que se despliega.

El primer paso consiste en analizar los procesos transformados producto del propio devenir histórico del modelo de evaluación institucional. Corresponden a cambios intrínsecos que se han gestado durante su trayectoria como construcción representativa de la realidad educativa ecuatoriana. A pesar de las variaciones producidas en el transcurso del tiempo, el modelo no pierde su identidad, ya que conserva en su esencia las características distintivas del sistema de educación superior.

Se continúa con el análisis de aquellos procesos transformados extrínsecamente mediante las interacciones con el contexto externo al recibir la retroalimentación del entorno y la necesidad de ajustarse a los cambios en las normativas sociales en materia educativa. La tercera alteración se produce al momento en que el modelo de evaluación global institucional del Ecuador es estudiado por un investigador que generará nuevas construcciones de significado y ante ello lo convertirá en un proceso alterado.

El tercer universo que comprende el Modelo "V" es el universo metodológico en el que se diseña desde la estrategia más general, hasta la técnica más particular para conocer el objeto de estudio acorde con la intención declarada. Mediante la aplicación de la estrategia metodológica del proceso de investigación evaluativa con el Modelo "V", para cada objetivo del estudio se irán ejecutando las fases de atención, memoria, razonamiento y juicio, que permitirán delimitar el núcleo básico para dirigir la percepción intencionada y la selección de fuentes para obtener datos relevantes; seleccionar los procedimientos para registrar la información de las diversas fuentes; elaborar los instrumentos para analizar y confrontar la información registrada; y elegir las herramientas que permitan obtener síntesis, y construir valoraciones y conclusiones.

Considerando la complejidad inherente al diseño del modelo de evaluación global institucional, es necesaria la construcción de una aproximación al objeto de investigación que

permita el percibirlo tanto en su totalidad como en la representación de ciertos fragmentos que lo componen. La intencionalidad de la investigación señala que el estudio se dirige a evaluar el grado de cumplimiento de los artículos de la Ley referentes a la calidad y la evaluación de la calidad, bajo el empleo de una metodología que incluya criterios y objetivos medibles y reproducibles, de carácter internacional, a fin de que sus resultados sirvan para reformar y mejorar las condiciones generales de las instituciones que conforman el sistema de educación superior universitario. Esto último corresponde a la intencionalidad declarada por el CEAACES para el diseño del modelo.

Lo expresado en el párrafo anterior permite señalar que la intencionalidad de la investigación comprende el evaluar si el modelo de evaluación global institucional alcanza la intencionalidad para la cual fue diseñado, y ante ello, se presenta el carácter de metaevaluación declarado para el estudio.

Para el efecto se ejecuta un análisis integral que comprende llevar a cabo un análisis de tipo concreto y otro de tipo abstracto, seguidos de una fase de síntesis confrontativa que también conlleva la realización de procesos de síntesis concreta y abstracta sobre la información obtenida acerca del objeto de estudio.

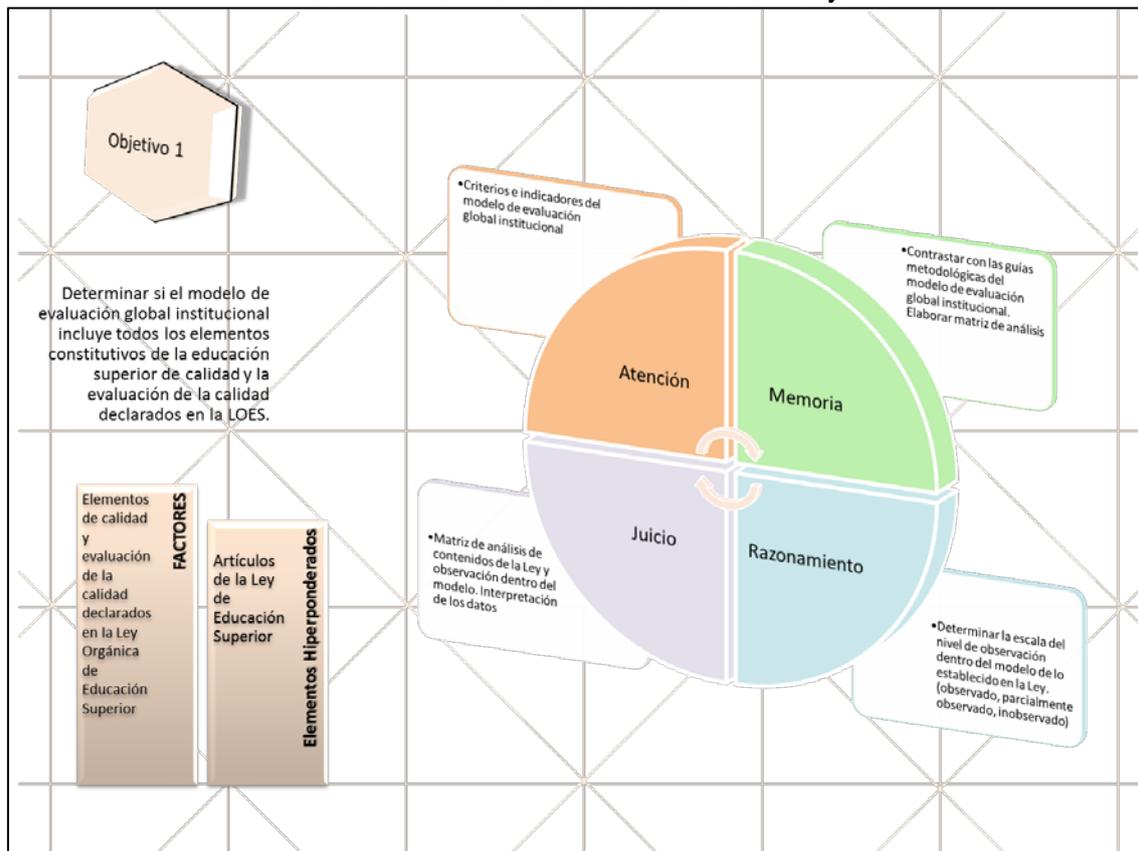
Inicialmente se procede a evaluar si han sido contemplados en el diseño del modelo los artículos de la Ley referentes a la calidad y la evaluación de la calidad. Se aplica la estrategia metodológica del Modelo “V” prestando atención o percepción intencionada a los principios de calidad, hiperponderando los artículos de la Ley, elaborando las matrices y herramientas de análisis que permitan contrastarlos con las guías de observación que acompañan al modelo de evaluación global institucional del Ecuador, y valorando el grado o nivel de observación que ha sido cumplido con el fin de emitir un juicio o resultado. (Ilustración 23, página 166).

El siguiente paso comprende determinar los factores correspondientes a la intencionalidad del objetivo específico en análisis organizándolos dentro de cada nivel estructural que plantea la estrategia del Modelo “V”. Este procedimiento es denominado análisis sectorial.

Para el nivel de superestructura se consideran las intenciones planteadas en los Artículos de la Ley. En el nivel de estructura se ubican los criterios que componen el modelo de evaluación

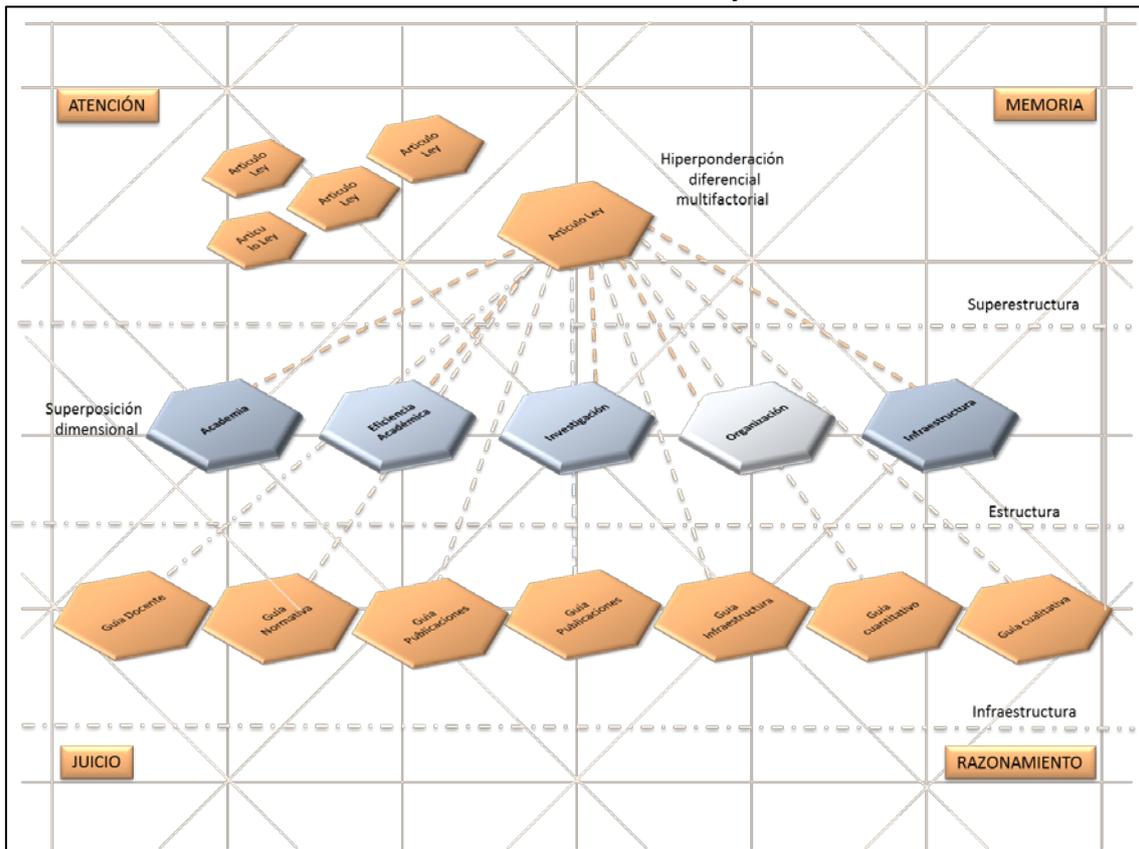
global institucional mediante los cuales se evalúa el cumplimiento de la intencionalidad de la normativa legal dentro de cada institución de educación superior. Y en el nivel de infraestructura se introducen las guías metodológicas, que son las herramientas operativas utilizadas en la ejecución del proceso de evaluación institucional. (Ilustración 24, página 167).

Ilustración 23: Matriz del Ciclo del Conocimiento - Objetivo 1



Elaborada por María Verónica Peña Seminario 2015

Ilustración 24: Análisis sectorial - Objetivo 1



Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015

En esta fase del proceso mediante la superposición dimensional se ubican los elementos comprendidos en el objeto de estudio y a través de la hiperponderación diferencial multifactorial se focalizará en cada aspecto de la Ley para revisar su relación con los factores de la estructura e infraestructura obteniendo un aumento de significado acerca del objeto de estudio.

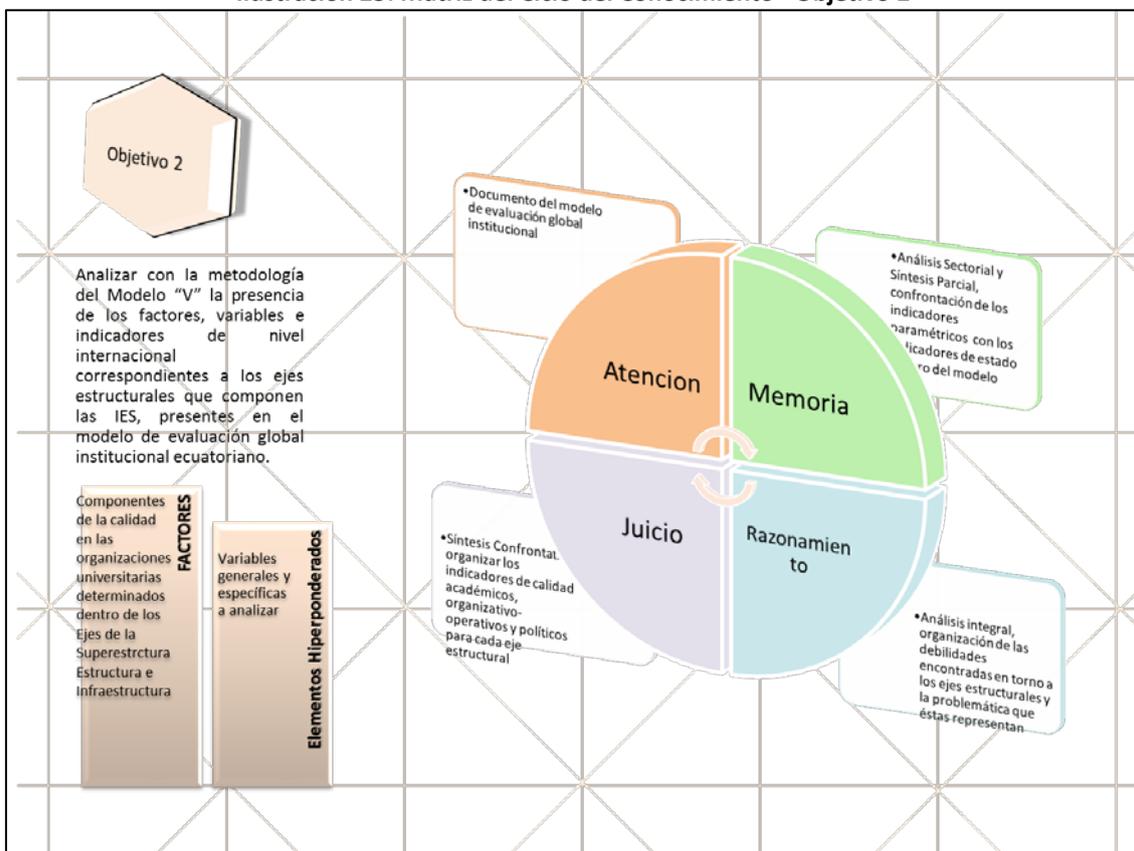
Acorde con lo explicitado en el ciclo del conocimiento correspondiente al primer objetivo (Ilustración 23, p. 166) se diseña y aplica una matriz que contenga las variables a ser analizadas y que facilite elaborar los razonamientos que deriven en la construcción de juicios y de resultados.

La metodología del Modelo "V" seleccionada para la investigación ofrece la posibilidad de evaluar el cumplimiento de la intencionalidad de la Ley en lo referente a diseñar un modelo de evaluación de la calidad de las universidades ecuatorianas aplicando criterios de carácter

internacional. La naturaleza internacional del Modelo “V” se justifica en su aplicación para la evaluación educativa dentro de varios países de América Latina y el Caribe.

Se elabora la matriz del ciclo del conocimiento para el segundo objetivo en la cual es posible definir los procedimientos e instrumentos a ser empleados en el desarrollo de la investigación.

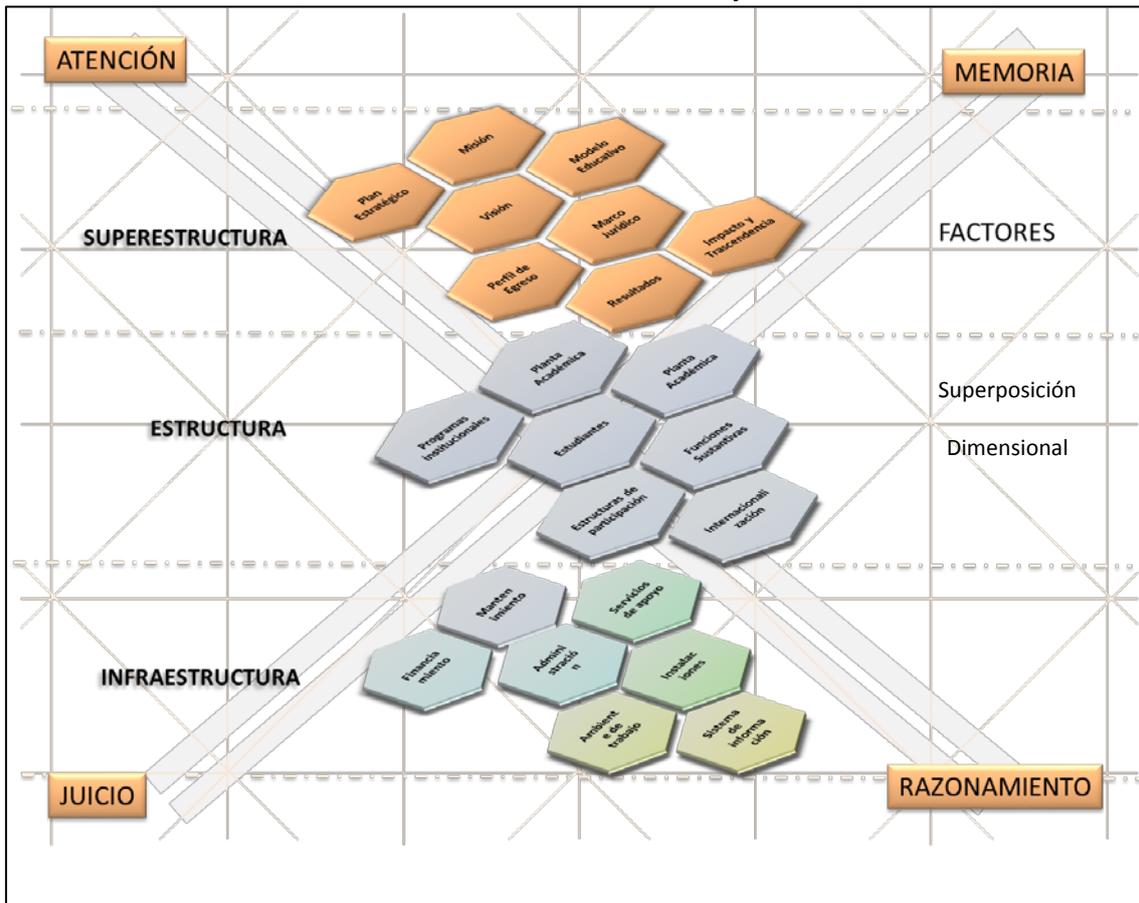
Ilustración 25: Matriz del Ciclo del Conocimiento - Objetivo 2



Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015

El procedimiento conlleva inicialmente realizar un análisis sectorial que corresponde a una descripción de todos los elementos del objeto de investigación clasificándolos en los niveles estructurales (superestructura, estructura e infraestructura) y en los factores de cada nivel. Un factor es cada uno de los elementos que conforman un nivel estructural y se asumen como unidad de evaluación. Los factores deben ser definidos por el investigador considerando la relevancia que poseen con respecto al objeto de investigación.

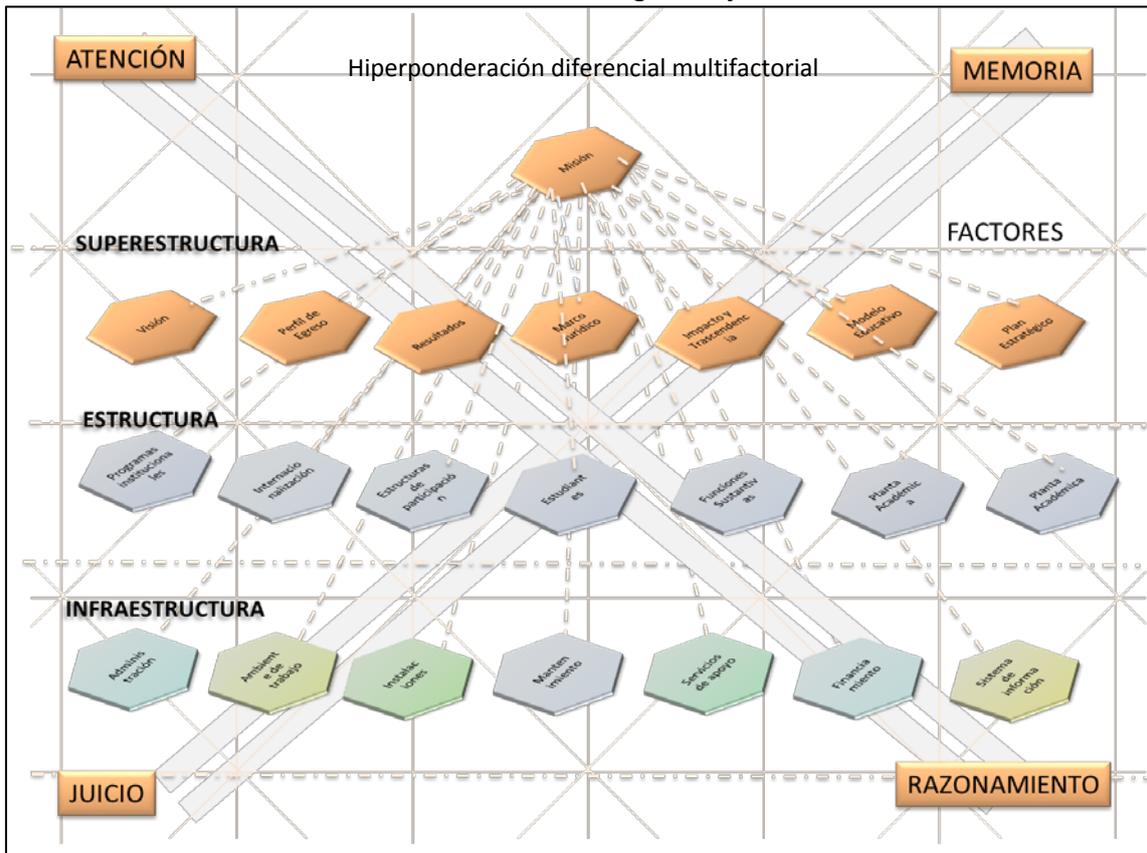
Ilustración 26: Análisis Sectorial - Objetivo 2



Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015

A continuación se realizan el análisis integral y la síntesis confrontativa que se asocian con una concepción holística-procesual para la aproximación al conocimiento ya que se parte desde la totalidad y se regresa a la misma habiendo obtenido un aumento de significado acerca del objeto investigado. La propuesta metodológica se denomina “hiperponderación diferencial multifactorial” cuyo supuesto de base es que los elementos de un todo se encuentran interconectados entre sí y sus relaciones contribuyen a la conformación del objeto de estudio.

Ilustración 27: Análisis integral - Objetivo 2



Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015

El proceso de hiperponderar supone el ir tomando como foco de atención cada uno de los elementos que componen el objeto de estudio, asumiéndolos momentáneamente como objeto de estudio, y progresivamente confrontarlos uno a uno con los restantes elementos con la finalidad de encontrar las relaciones de coherencia entre ellos. Bajo este procedimiento se alcanza a conocer cada elemento con relación a la totalidad; y a su vez en sus relaciones recíprocas con los restantes elementos.

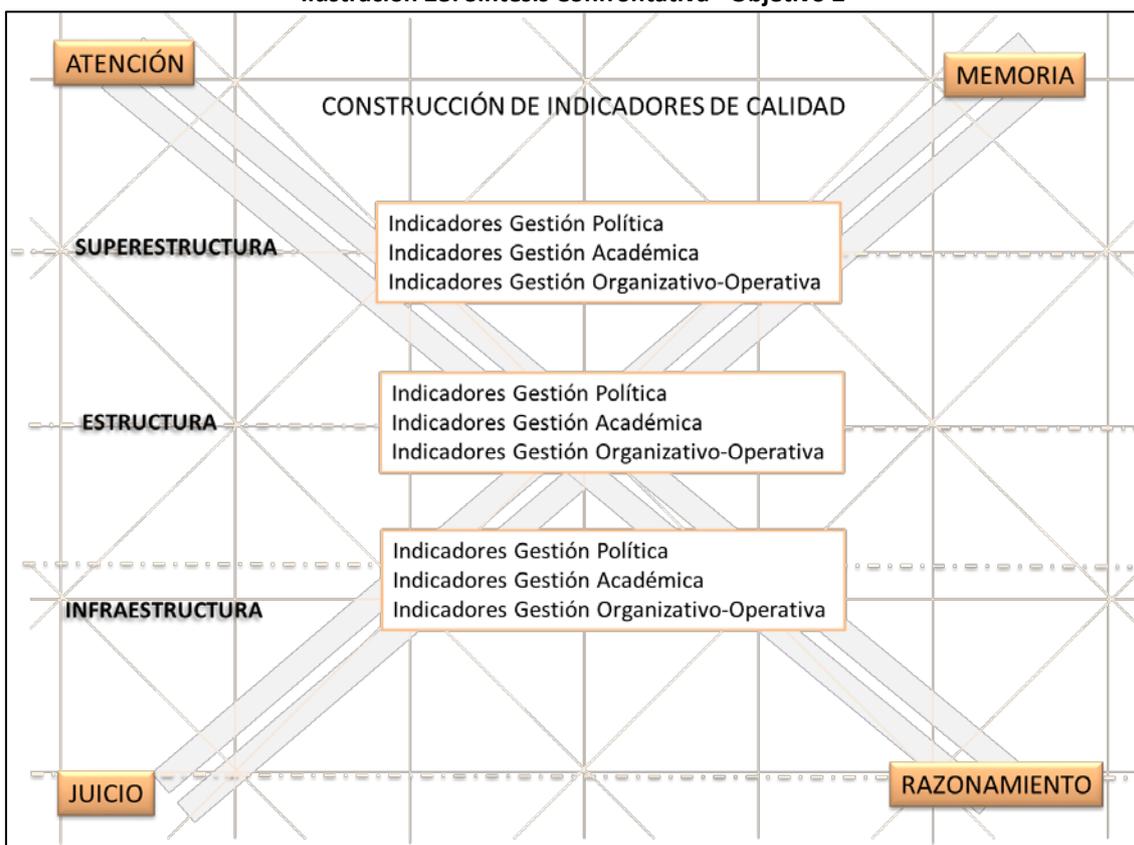
El investigador prestará atención a las fuentes de las que se obtendrá la información relevante con respecto a cada factor (documento del modelo de evaluación global institucional); determina los procedimientos e instrumentos de memoria para el registro, organización y sistematización de la información obtenida; utiliza procesos de razonamiento y uso de instrumentos para el análisis de la información registrada, organizada y sistematizada; y, finalmente, elabora un juicio de valor mediante procedimientos e instrumentos empleados para la obtención de síntesis, valoraciones y conclusiones.

La metodología del Modelo “V” dirige al investigador hacia la construcción de un referente conformado por el conjunto de indicadores paramétricos (estado deseado) de los tres niveles estructurales, ante los cuales se formula unas preguntas orientadoras con el propósito de establecer el estado real de la distancia existente para cada variable en relación con su indicador paramétrico.

El confrontar estos tres niveles entre sí mismos y entre ellos permite valorar si las intenciones y finalidad del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior del Ecuador (superestructura), se está cumpliendo por medio de la organización de las actividades diseñadas para ello (estructura), y si los recursos y condiciones (infraestructura) conducen a cumplir con las actividades para el logro de las intenciones expresadas.

Finalizado el análisis integral se obtiene una síntesis confrontativa que permite describir los logros y las deficiencias identificadas en cada eje estructural, (superestructura, estructura e infraestructura) y determinando el tipo de problemática institucional que representan, ya sean estas políticas, académicas u organizativo operativas. Se procede a construir indicadores de calidad para cada una de las áreas mencionadas, correspondiendo éstos a criterios de carácter internacional que permitirán elaborar una propuesta de mejora con el fin de dar cumplimiento a este aspecto señalado en la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador.

Ilustración 28: Síntesis Confrontativa - Objetivo 2



Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015.

A manera de síntesis, la Ilustración 29 que puede apreciarse en la página 175, contiene la metodología de investigación del Modelo "V". El gráfico representa a manera de fractales los pasos de la estrategia investigativa, conteniendo en cada vértice la referencia a la relación ontológica-epistemológica presente para la construcción del conocimiento, y a la metodología apropiada para ir progresivamente adaptando los procedimientos, y técnicas a la naturaleza del objeto de estudio.

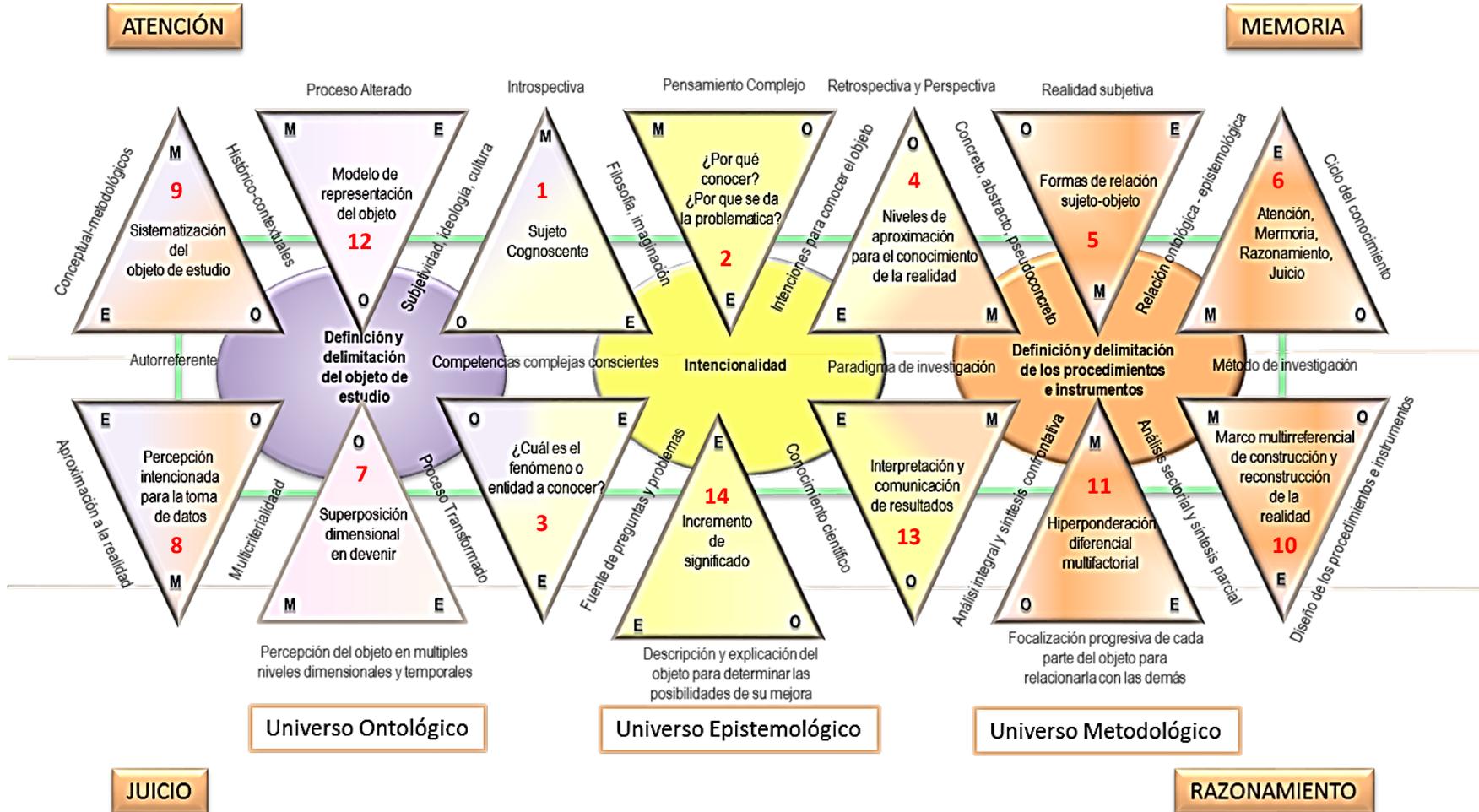
La ilustración contiene los tres universos del Modelo "V", al centro el universo epistemológico alrededor del cual se organizan los procedimientos relacionados con la definición y delimitación de la intencionalidad de la investigación; a su izquierda se agrupan los aspectos del universo ontológico dirigidos hacia la delimitación y definición del objeto de estudio; y a la derecha se sitúa el universo metodológico que permite la definición de los procedimientos e instrumentos a utilizarse para ejecutar el proceso investigativo.

1. La investigación es planteada por un sujeto cognoscente situado entre los universos epistemológico y ontológico, quien bajo una mirada introspectiva reconoce su mundo subjetivo, su cultura e ideología, su filosofía e imaginación; para configurar un conjunto de competencias complejas conscientes que determinarán la elección del abordaje metodológico para aproximarse hacia el objeto de estudio.
2. El investigador organiza en las preguntas acerca del conocer sus cuestionamientos acerca del ¿por qué investigar?, ¿por qué se genera la problemática?, reflexionando en torno a la complejidad inherente a las relaciones entre los elementos que componen el problema de investigación; conduciéndole a la delimitación de la intencionalidad del estudio.
3. El fenómeno o entidad a conocer, u objeto de estudio de la investigación, constituirá la fuente de preguntas, cuyo abordaje se realiza desde la complejidad de las competencias conscientes del investigador, quien se aproxima a él desde el enfoque de la teoría de los procesos alterados. Al objeto de estudio se le otorga el carácter de constituir un proceso transformado, tanto por los sucesos a su interior como por las relaciones con el entorno, tanto en tiempo pasado o retrospectivo, como en su devenir.
4. El investigador asume conciencia de su paradigma de investigación que será el que le guiará para incrementar el sentido en la construcción del objeto, determinando el nivel de aproximación a la realidad, ya sea concreto, tangible o perceptible; abstracto, es decir que no posee espacio ni tiempo; o pseudoconcreto, en la mitad de los niveles anteriores: se funden elementos de lo concreto de la realidad, y de lo abstracto.
5. El investigador durante la relación ontológica-epistemológica reconoce a la realidad como un ámbito subjetivo en el que el sujeto capta elementos de lo externo y construye el conocimiento.
6. El ciclo del conocimiento, atención, memoria, razonamiento y juicio comprendidos en la estrategia metodológica al aplicar el Modelo “V” en la investigación evaluativa se lleva a cabo durante todas las etapas del proceso.
7. El principio del universo ontológico es la superposición multidimensional en devenir, por lo que el investigador caracteriza al objeto de estudio determinando los distintos espacios y dimensiones que ocupa, al igual que las múltiples categorías y criterios que engloban a categorías y criterios menores que lo conforman, e intenta descubrir las relaciones que poseen entre sí.

8. En su aproximación a la realidad para la toma de datos, el investigador realizará una percepción intencionada, focalizando su atención en cada elemento que conforma el objeto de estudio.
9. Elaborará un autorreferente que corresponde a la descripción histórico-contextual y conceptual-metodológica en las que se consideran los elementos intrínsecos y extrínsecos que han ido configurado al objeto durante su paso por el tiempo. El investigador organizará las percepciones que ha realizado del objeto, sistematizándolo.
10. Aplica un marco multirreferencial para la construcción y reconstrucción de la realidad, relacionando cada parte del objeto de estudio que va siendo progresivamente focalizada, con cada uno de los demás elementos que lo conforman.
11. El procedimiento se denomina hiperponderación diferencial multifactorial y constituye el principio del universo metodológico. Se realiza un análisis sectorial y síntesis parcial, para proceder luego con un análisis integral y llegar a obtener una síntesis comprensiva.
12. La estrategia metodológica del Modelo "V" utilizada en el proceso de investigación convierte al objeto de estudio en un proceso alterado, ya que es producto del conocimiento del investigador. A través del abordaje realizado ha obtenido un modelo de representación de la realidad en estudio.
13. El investigador se encuentra en capacidad de elaborar su interpretación de la realidad y mediante el lenguaje proceder a la comunicación de los resultados.
14. Realiza la descripción y explicación del objeto reconociendo en él las posibilidades existentes para proponer mejoras. A través de la metodología de investigación empleada se ha alcanzado un aumento de significado acerca del objeto de estudio, que constituye el principio del universo epistemológico, y por tanto, conocimiento científico.

Ilustración 29: Metodología de Investigación del Modelo "V"

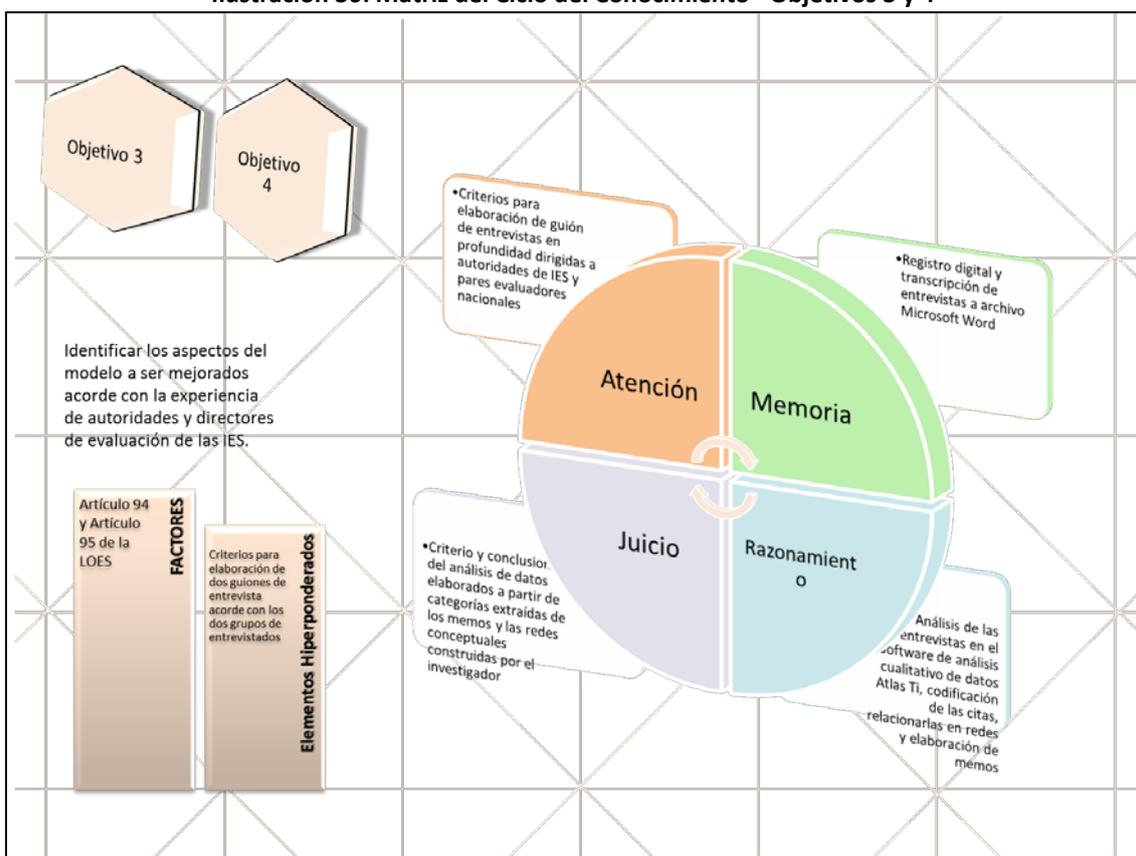
SISTEMA COMPLEJO EN PROCESO



Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015

Para la segunda fase del estudio, siguiendo el mismo procedimiento determinado en la metodología de investigación del Modelo “V” se continúa dirigiendo la percepción intencionada hacia los componentes del tercer y cuarto objetivos del estudio. Estos corresponden a identificar los aspectos del modelo de evaluación global institucional a ser mejorados acorde con la experiencia de quienes participaron en su proceso de aplicación: las autoridades y directores de evaluación de las universidades y los pares evaluadores ecuatorianos.

Ilustración 30: Matriz del Ciclo del Conocimiento - Objetivos 3 y 4

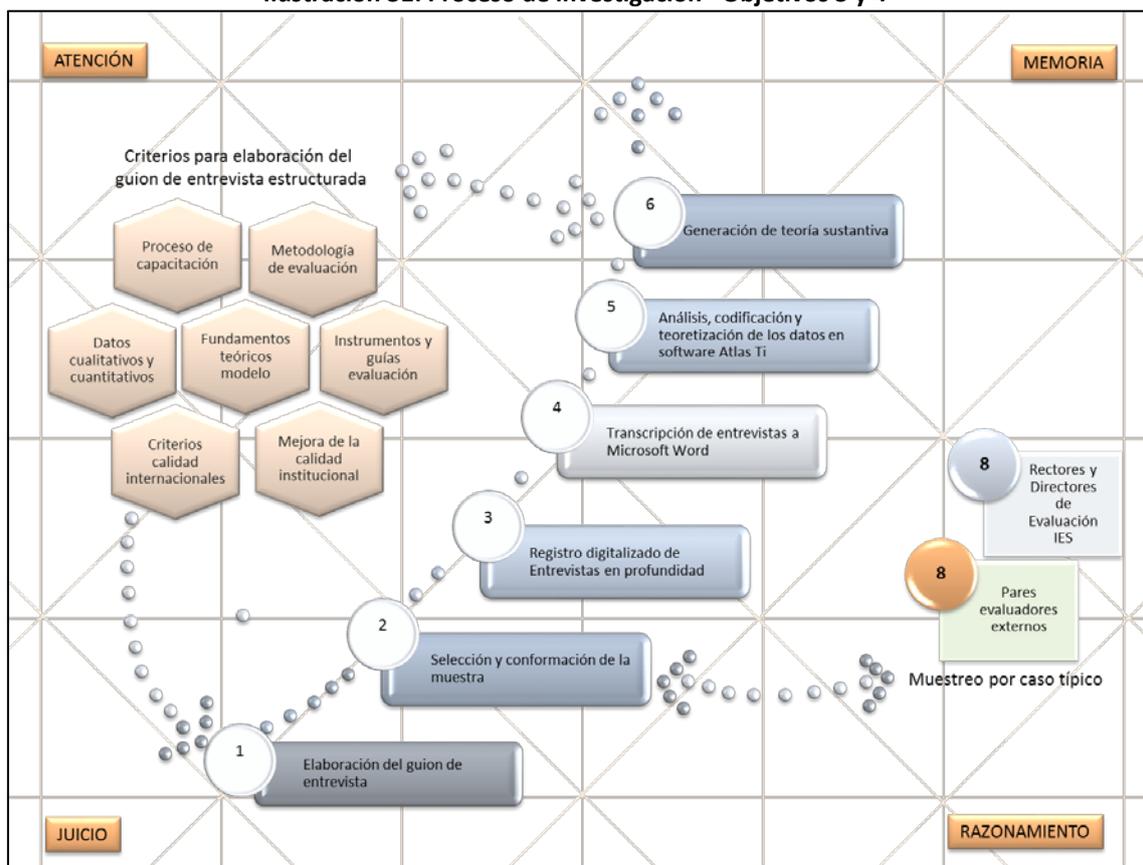


Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015

Para alcanzar estos objetivos se percibe la necesidad de conocer las distintas perspectivas, vivencias y opiniones que sobre el proceso de evaluación de las instituciones de educación superior poseen los actores que participaron en ella. La finalidad de aproximarse a la comprensión de la situación en su totalidad, desde los puntos de vista de informantes clave, quienes estuvieron presentes en el entorno de evaluación, amerita adoptar para la ejecución de esta fase del estudio el diseño de investigación de la teoría fundamentada por cuanto la

intencionalidad consiste en la “búsqueda de nuevas comprensiones de los procesos sociales desarrollados en contextos naturales” (Sandín, 2003, p.153), permitiendo al investigador la elaboración de teoría sustantiva a partir de la cual construirá propuestas de mejora al proceso de evaluación realizado.

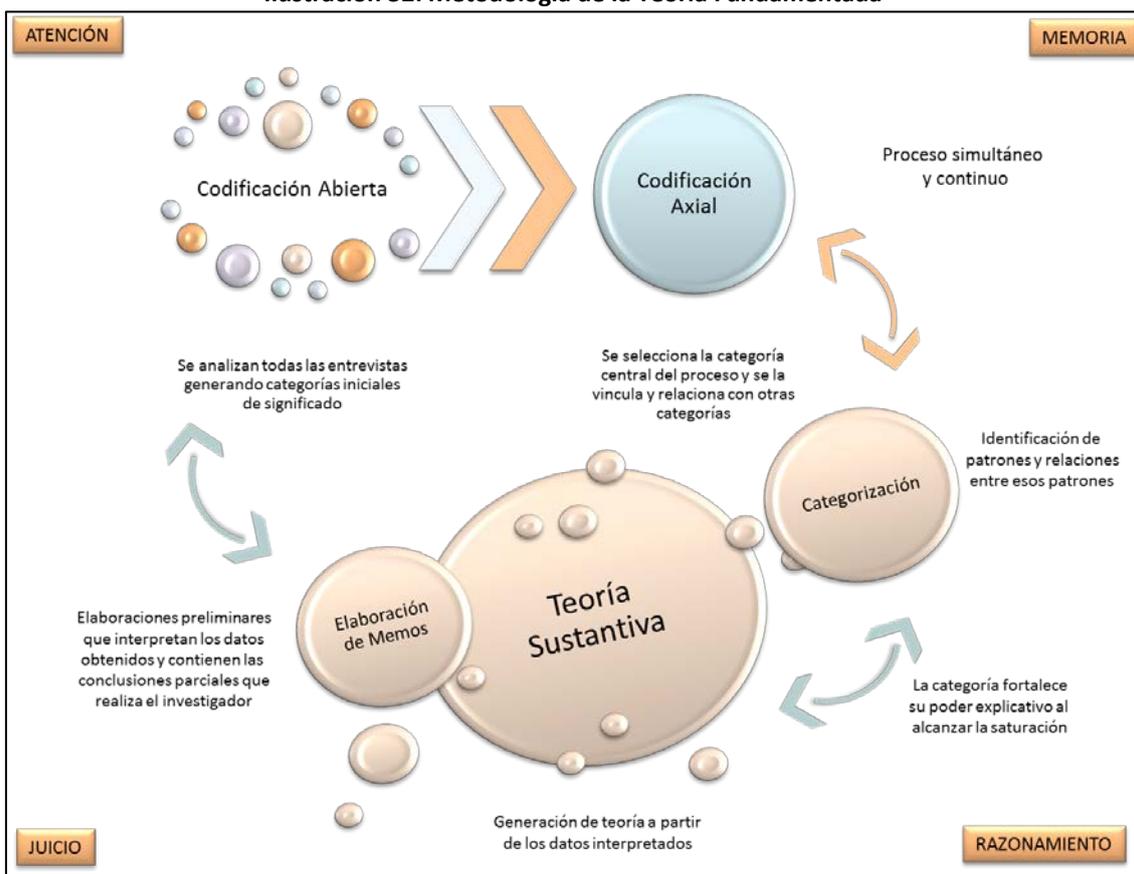
Ilustración 31: Proceso de investigación - Objetivos 3 y 4



Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015

A partir de los Artículos 94 y 95 de la LOES se sustraen criterios en torno a los cuales se desarrollan preguntas que estructuran el guion de entrevista a ser aplicado a los sujetos de la muestra. Se realiza un muestreo por caso típico en el que cada sujeto es un informante experto en la problemática de la investigación por cuanto ha participado del fenómeno que se encuentra en estudio. Se busca el obtener riqueza y profundidad en la información de los participantes en torno a la experiencia vivida durante el proceso de evaluación global institucional.

Ilustración 32: Metodología de la Teoría Fundamentalada



Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015

Parafraseando a Sandoval (2002) puede decirse que el propósito de emplear teoría fundamentada es el de general modelos explicativos que se encuentren apoyados en los datos. La teoría sustantiva emerge como resultado del análisis recursivo, categorización, interpretación y teorización de datos que realiza el investigador. (p.84). El procedimiento para la generación de teoría realizado en la tesis se encuentra en la sección 4.2.1 en la página 237 del documento.

3.3 Tipo de Investigación

De acuerdo con la metodología empleada es una investigación de corte cualitativo que aplica las técnicas del análisis documental (objetivos 1.2.2.1 – 1.2.2.2) y la entrevista en profundidad (objetivos 1.2.2.3 – 1.2.2.4), enmarcadas dentro de la estrategia metodológica de investigación evaluativa que emplea el modelo de análisis estructural integrativo de organizaciones

universitarias, o Modelo “V”; en relación con los objetivos específicos del estudio a ser alcanzados en diferentes fases de la ejecución.

- Por su finalidad la tesis se ubica como una investigación aplicada en la medida que de su objetivo general se desprende la necesidad de elaborar una propuesta de mejora al objeto de estudio, el modelo de evaluación global institucional del Ecuador.
- En cuanto a la dimensión temporal, la investigación es de tipo transversal considerando que la recolección de los datos y el análisis de los mismos se realiza en una única oportunidad dentro del tiempo.
- Si la atención se centra en la escala de investigación, este estudio alcanza un nivel macro-social debido a que efectúa una metaevaluación del proceso de evaluación realizado al sistema de educación superior del país.
- Se ejecuta una aproximación al objeto de estudio que concluye con la obtención de datos que describen elementos presentes dentro la realidad que se encuentra siendo evaluada, por lo tanto, corresponde a una investigación de tipo descriptivo en relación con su nivel de profundidad.

3.4 Método y técnicas de análisis

La investigación evaluativa se llevó a cabo sustentada en la estrategia metodológica del Modelo “V” que se apoya en cuatro elementos fundamentales: atención, memoria, razonamiento y juicio, empleados para definir y delimitar ontológicamente el objeto de estudio; epistemológicamente la intencionalidad del conocimiento de dicho objeto a investigar; y metodológicamente define y delimita los procedimientos e instrumentos para conocer al objeto de estudio con la intencionalidad decidida. Estos elementos conforman el ciclo de conocimiento de la estrategia metodológica del Modelo “V”.

Mediante la atención, en cada fase de la investigación se perciben o distinguen las características del objeto de estudio, en función de la intencionalidad definida en el objetivo específico que se esté ejecutando. Es decir, define la parte de la realidad del modelo de evaluación institucional que será distinguida y de la cual se seleccionará la información relevante y significativa para los propósitos del conocimiento.

La memoria consiste en el proceso de organizar y sistematizar la información significativa sobre el modelo de evaluación global institucional en cada fase de la investigación. Para el efecto se utilizan diversas técnicas, herramientas y procedimientos, siendo posible recurrir a los datos cuando el investigador precisa de ellos.

A través del razonamiento el investigador articula y relaciona la información sistematizada en cada fase de la investigación utilizando distintas lógicas para describir los hallazgos sobre el objeto de estudio.

Una vez ejecutados los pasos anteriores el investigador posee un incremento de significado acerca del modelo que fue utilizado en la ejecución de la evaluación global institucional del Ecuador, y mediante el juicio procede a elaborar las conclusiones de la investigación.

Esta estrategia metodológica fue utilizada en las dos fases de la investigación como se detalla a continuación:

Primera Fase.- La primera fase del estudio atiende el cumplimiento de los objetivos 1.2.2.1 y 1.2.2.2 culminando con una propuesta de variables a ser mejoradas y/o integradas dentro del modelo de evaluación global institucional del Ecuador.

El Objetivo 1.2.2.1 declara el determinar si el modelo de evaluación global institucional incluye todos los elementos constitutivos de la educación superior de calidad y la evaluación de la calidad declarados en la LOES. Se procede con la aplicación de la estrategia del Modelo "V" utilizando el ciclo de conocimiento en el proceso de la investigación: atención, memoria, razonamiento y juicio; con el fin de definir los procedimientos e instrumentos a emplear en el desarrollo de la investigación.

Mediante el proceso aplicado se determina que para alcanzar la intencionalidad del objetivo será necesario el prestar atención a la correspondencia entre los artículos referentes al principio de calidad y evaluación de calidad contenidos en la LOES, contrastándolos con su presencia dentro del modelo de evaluación global institucional, y con las guías metodológicas diseñadas para su aplicación. La técnica de investigación propicia para realizar el

procedimiento corresponde al análisis documental. Esta técnica, de acuerdo con la opinión de diversos autores, debe considerarse exclusivamente como análisis de contenido, tal como refleja la concepción de Chaumier, quien la define como “la operación enfocada a representar el contenido de un documento bajo una forma distinta de la original, a fin de facilitar su consulta o referencia en fase posterior”. (Chaumier, 1971, p.14, citado por Clauso, 1993, p.12).

Se efectuó un análisis de tipo exploratorio en la medida en que el análisis de contenidos de la LOES se “dirige a elaborar, registrar y tratar documentos, es decir, cubre de forma adecuada las primeras fases del análisis”. A su vez corresponde a un análisis no frecuencial ya que “esta consideración tiene en cuenta los parámetros de medida...solamente contemplan la presencia o ausencia”. (García Llamas, 2003, p. 152).

El proceso realizado se detalla dentro de la matriz del ciclo del conocimiento. Cada columna de la matriz incluye los siguientes elementos:

- Atención.- Fuentes de las que obtendrá la información relevante para realizar el análisis.
- Memoria.- Procedimientos e instrumentos para registrar, organizar y sistematizar la información.
- Razonamiento.- Procedimientos e instrumentos para analizar la información registrada, organizada y sistematizada.
- Juicio.- Procedimientos e instrumentos para la obtención de síntesis, valoraciones y conclusiones.

A continuación se resume el proceso empleado de acuerdo con cada aspecto del ciclo del conocimiento:

Tabla 4: Matriz del ciclo del conocimiento. Objetivo 1.2.2.1

Factores	Aspectos hiperponderados	Atención	Memoria	Razonamiento	Juicio
Elementos de calidad y evaluación de la calidad declarados en la Ley Orgánica de Educación	Artículos de la LOES	Criterios e indicadores del modelo de evaluación global institucional	Contrastar con las guías metodológicas del modelo de evaluación global institucional	Escala del nivel de observación dentro del modelo de lo establecido en la Ley	Matriz de análisis de contenidos de la Ley y observación dentro del modelo

Superior					
----------	--	--	--	--	--

Elaborado por María Verónica Peña 2015

En base a una lectura en profundidad de los artículos de la LOES referentes a los principios y fines de la educación superior, la garantía de la calidad en la educación superior y a su evaluación, y utilizando una matriz diseñada por el investigador para facilitar la verificación del grado de observación de los artículos de la Ley dentro del modelo de evaluación global institucional, se fueron elaborando memos que contenían los hallazgos realizados. La lectura comparativa de los memos permitió identificar los patrones y tendencias existentes, para que a partir de ellos se construya una síntesis comprensiva, organizada mediante categorías construidas por el investigador.

Los objetivos 1.2.2.2, 1.2.2.2.1 y 1.2.2.2.2 se trabajaron mediante la aplicación de la herramienta del Modelo “V” de evaluación, análisis integrativo de organizaciones universitarias, desarrollado por el Dr. Jorge González González y aplicado en América por la Unión de Universidades de Latinoamérica y el Caribe, UDUAL, y la Red Internacional de Evaluadores, RIEV. La matriz a continuación resume el ciclo del conocimiento utilizado para el alcance de los objetivos mencionados.

Tabla 5: Matriz del ciclo del conocimiento. Objetivo 1.2.2.2

Factores	Aspectos hiperponderados	Atención	Memoria	Razonamiento	Juicio
Componentes internacionales de la calidad en las organizaciones universitarias determinados dentro de los Ejes de la Superestructura Estructura e Infraestructura	Variables generales y específicas a analizar	Documento del modelo de evaluación global institucional	Análisis Sectorial y Síntesis Parcial, confrontación de los indicadores paramétricos con los indicadores de estado dentro del modelo	Análisis integral, organización de las debilidades encontradas en torno a los ejes estructurales y la problemática que éstas representan	Síntesis Confrontativa, organizar los indicadores de calidad académicos, organizativo-operativos y políticos para cada eje estructural

Elaborado por María Verónica Peña 2015

La metodología de nivel internacional del proceso de evaluación utilizando el Modelo “V” fue presentada en detalle en el numeral 2.9 que puede revisarse en la página 112 de la presente tesis.

En la segunda fase de la investigación se llevaron a cabo entrevistas en profundidad dirigidas a autoridades universitarias y pares evaluadores externos que permiten alcanzar los objetivos 1.2.2.3 y 1.2.2.4 de la tesis. El Modelo “V” en el eje de la estructura hace referencia a que en esta dimensión se llevan a cabo las formas de organización del trabajo y se dan las relaciones entre objetos, sujetos y circunstancias. En el proceso de evaluación global institucional los sujetos directamente relacionados con la ejecución de la evaluación fueron los pares evaluadores y los miembros de las instituciones de educación superior evaluadas, por lo que se procedió a receptor su criterio para acorde con su experiencia obtener mayor conocimiento sobre el objeto de estudio.

A continuación se puede apreciar la matriz del ciclo de conocimiento correspondiente a esta fase:

Tabla 6: Matriz del ciclo de conocimiento. Objetivos 1.2.2.3 y 1.2.2.4

Factores	Aspectos hiperponderados	Atención	Memoria	Razonamiento	Juicio
Artículo 94 y Artículo 95 de la LOES	Criterios para elaboración de dos guiones de entrevista acorde con los dos grupos de entrevistados	Entrevistas en profundidad dirigidas a autoridades de IES y pares evaluadores nacionales	Registro digital y transcripción de entrevistas a archivo Microsoft Word	Análisis de las entrevistas en el Software de análisis cualitativo de datos Atlas Ti, codificación de las citas, relacionarlas en redes y elaboración de memos	Criterio y conclusiones del análisis de datos elaborados a partir de categorías extraídas de los memos y las redes conceptuales construidas por el investigador

Elaborado por María Verónica Peña 2015

Esta fase del estudio se asienta en la metodología de la teoría fundamentada que consiste en: “una metodología general para desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados; es una forma de pensar acerca de los datos y de poderlos conceptualizar. La teoría se va desarrollando durante la investigación en curso mediante el

continuo interjuego entre los procesos de análisis y recolección de datos”. (Sandoval, 2002, p.71).

3.5 Criterios para la elaboración del instrumento de recolección de datos.

A partir de los lineamientos contenidos en los Artículos 94 y 95 de la LOES se elaboran los criterios que conforman un guion de entrevista en profundidad, técnica aplicada durante esta fase con el fin de contrastar lo que con respecto al proceso de evaluación y acreditación de las universidades ecuatorianas se encuentra indicado en la Ley, y su nivel de cumplimiento acorde a la experiencia y opinión de quienes participaron en el proceso de evaluación global del Ecuador. Se entrevistó tanto a quienes participaron en calidad de pares evaluadores externos, como a quienes estuvieron en posición de evaluados. Este segundo grupo estuvo conformado por las autoridades y los responsables de la evaluación dentro de las IES.

Los criterios utilizados para la construcción del instrumento de recolección de datos fueron adecuados de acuerdo al grupo de sujetos a quienes se dirigieron las entrevistas.

El guion de entrevista empleado para entrevistar a los pares evaluadores nacionales que participaron en la evaluación global institucional se elaboró en torno a los siguientes criterios:

- Proceso de capacitación
- Metodología del proceso de evaluación
- Fundamentos teóricos del modelo
- Instrumentos y guías de evaluación
- Datos cualitativos y cuantitativos
- Criterios de calidad de carácter internacional

El guion de entrevista utilizado se estructuró como se presenta a continuación:

1. En base a la experiencia vivida durante la capacitación previa a la evaluación, ¿qué podría incorporarse a ese proceso para mejorar la formación de evaluadores externos especializados?
2. ¿Encontró alguna debilidad durante la fase de evaluación documental?

3. Si la evaluación se conceptualiza como una investigación evaluativa, verificando documentos en un computador, ¿percibía un adecuado nivel de adquisición de conocimiento acerca de la realidad de la universidad en estudio?
4. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan el modelo de evaluación global institucional?
5. ¿Podría sugerir alguna acción que optimice la fase de evaluación in situ?
6. El Art. 94 de la LOES establece que la evaluación se ejecutará mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico acerca de las IES. ¿En qué consistió el proceso de recopilación de datos cualitativos?
7. ¿Cuál es su opinión con respecto a la organización y claridad de la información proporcionada dentro de los instrumentos y guías de evaluación para llevar a cabo su labor como par evaluador?
8. ¿Qué variables o indicadores podrían añadirse al modelo de evaluación para valorar la internacionalización de las IES?
9. ¿Desea sugerir algún otro aspecto para la mejora del modelo de evaluación global institucional?

Para el diseño del guion de las entrevistas dirigidas al segundo grupo de la muestra, las autoridades y directores de evaluación de las instituciones de educación superior, fueron empleados los criterios listados a continuación:

- Mejora de la calidad institucional
- Metodología del proceso de evaluación
- Fundamentos teóricos del modelo
- Datos cualitativos y cuantitativos
- Criterios de calidad de carácter internacional

A partir de los criterios se diseñaron las siguientes preguntas que conforman el guion de entrevista utilizado para este grupo:

1. ¿Cuáles son los aspectos institucionales que usted considera han alcanzado un mayor nivel de calidad a partir de la evaluación global realizada por el CEAACES?
2. Acorde con la experiencia vivida por la IES, ¿cuáles fueron las debilidades del proceso de evaluación global institucional?

3. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan el modelo de evaluación global institucional?
4. El Art. 94 de la LOES establece que la evaluación se ejecutará mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico acerca de las IES. ¿En qué consistió el proceso de recopilación de datos cualitativos?
5. En base a lo que establece el Art. 95 de la LOES en que se señala a la Autoevaluación como parte del procedimiento de acreditación de las instituciones, ¿cuál fue el aporte del proyecto de autoevaluación como paso previo a la evaluación externa?
6. ¿Qué variables o indicadores podrían añadirse al modelo de evaluación para valorar la internacionalización de las IES?
7. ¿Podría sugerir algún aspecto para la mejora del proceso de evaluación institucional global?

3.6 Población y Muestra

La población del estudio corresponde a los integrantes del sistema de educación superior que participaron en la Evaluación Global Institucional del Ecuador. Se utilizó un muestreo por caso tipo y a conveniencia del investigador, considerando que todos los sujetos a ser entrevistados constituyen informantes clave por ser conocedores de la realidad en estudio. El número final de entrevistados quedó conformado a medida que se realizaron las entrevistas y se constató que en ambos grupos dejó de recogerse información novedosa, por lo que se determinó haber alcanzado la saturación teórica. Las características de la muestra para los dos grupos encuestados son las siguientes:

Tabla 7: Características de la muestra de evaluadores

Entrevista No.	Nombre del Evaluador	Experiencia en Gestión	Experiencia en Docencia	Años de Experiencia	Ciudad	Experiencia en Evaluación	
						Número de Evaluaciones Nacionales	Número de Evaluaciones Internacionales
1	Nancy Wong	<i>Jefe de Planificación, Decano</i>	<i>Si</i>	16	Guayaquil	3	1
2	Karina García	<i>Coordinador Académico Institucional</i>	<i>Si</i>	10	Guayaquil	3	0
3	Edison Yépez	Director Investigación, Director Posgrado, Decano	<i>Si</i>	30	Quito	4	1
4	Cinthya Game	<i>Coordinador Investigación</i>	<i>Si</i>	22	Guayaquil	1	0
5	Francisco Albuja	<i>Ninguna</i>	<i>No</i>	0	Quito	1	0
6	Katia Rodríguez	<i>Coordinador Maestría, Coordinador Centro de Desarrollo</i>	<i>Si</i>	12	Guayaquil	3	0
7	Fernando Andrade	<i>Rector Instituto Tecnológico, Director de Evaluación</i>	<i>Si</i>	27	Quito	3	2
8	Neil Brito	<i>Director de Vinculación, Coordinador Evaluación</i>	<i>Si</i>	18	Portoviejo	2	0

Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015

Como puede verificarse dentro de la Tabla 7, la muestra correspondiente a los evaluadores quedó conformada por ocho sujetos de estudio que habitan en las ciudades de Guayaquil, Quito y Portoviejo. A excepción de un evaluador cuya función dentro del proceso de evaluación global institucional fue la de verificar los documentos legales, todos han cumplido con funciones de gestión en instituciones de educación superior, adicionales a la docencia. A excepción del evaluador ya mencionado, con funciones dentro del ámbito jurídico, todos han

participado en más de un proceso de evaluación nacional. Tres evaluadores han cumplido esa función internacionalmente.

Tabla 8: Características de la muestra de autoridades

Entrevista No	Nombre de la Autoridad	Institución	Cargo	Ciudad	Tipo de Universidad	Años de Fundada	Número de Estudiantes
9	Marcia Gilbert	Universidad Casa Grande	Rectora	Guayaquil	Autofinanciada	16	1.500
10	Carlos Cordero	Universidad del Azuay	Rector	Cuenca	Cofinanciada	47	7.200
11	Fabián Carrasco	Universidad de Cuenca	Rector	Cuenca	Pública	148	18.071
12	Gustavo Villacís	Universidad Nacional de Loja	Rector	Loja	Pública	72	9.200
13	Gabriel García	Universidad Técnica Particular de Loja	Secretario General	Loja	Cofinanciada	44	6.000 presenciales 25.000 distancia
14	Martha María Sánchez	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil	Coordinador Evaluación	Guayaquil	Cofinanciada	53	18.000
15	David Pérez	Universidad Laica Vicente Rocafuerte	Director Planificación y Evaluación	Guayaquil	Cofinanciada	48	8.023
16	German Parra	Universidad Politécnica Salesiana	Director Planificación y Evaluación	Cuenca	Cofinanciada	21	21.000

Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015

La muestra de autoridades quedó conformada por ocho sujetos de estudio, cinco de ellos pertenecientes a universidades cofinanciadas, dos provenientes de universidades públicas, y un rector de una universidad autofinanciada. En el Ecuador existen tres categorías de universidades en relación con su modo de financiamiento. A las universidades públicas el Estado les asigna la totalidad de sus fondos; las universidades cofinanciadas reciben presupuesto estatal a ser utilizado para otorgar becas a estudiantes de escasos recursos

económicos; y las universidades autofinanciadas o privadas se sustentan con fondos propios procedentes principalmente de las matrículas y pensiones de los estudiantes.

Durante el proceso de recolección de datos, en las universidades en las cuales los Rectores no dirigieron personalmente el proceso de evaluación, éstos delegaron a quienes cumplieron un rol protagónico en dicho proceso para responder las entrevistas. Es así como dentro de la muestra se integraron el secretario general de una institución de educación superior, dos directores de planificación y evaluación, y una coordinadora de evaluación institucional.

La muestra de autoridades, al igual que la correspondiente a los pares evaluadores, se conformó intentando rescatar las opiniones de miembros de la comunidad académica de las principales ciudades del Ecuador. En este caso, de las ciudades de Guayaquil en la región costa, y Cuenca y Loja en la región andina. El investigador se trasladó a las ciudades del Ecuador en las que habitan los sujetos entrevistados.

Las 16 entrevistas se llevaron a cabo entre el jueves 19 de marzo y el martes 7 de abril del año 2015. El investigador visitó a las autoridades universitarias en sus oficinas dentro de cada institución. En el caso de los evaluadores, se los entrevistó fuera de los recintos universitarios por cuanto su participación voluntaria dentro del estudio respondía a su consentimiento a título personal. Todas las entrevistas fueron registradas en formato digital para luego ser transcritas a un archivo del aplicativo Microsoft Word.

3.7 Justificación de la selección de la Metodología del Modelo “V” para aplicarlo en la investigación evaluativa

La selección del Modelo “V” como estrategia metodológica a aplicarse en la investigación evaluativa realizada en la presente tesis se basó en algunas consideraciones que fueron analizadas por el investigador. El punto de partida consistió en revisar la trayectoria del Modelo dentro de la literatura del Instituto para la Medición, Mejoramiento y Aseguramiento de la Calidad de la Educación, (IMMACE), organismo que promueve el desarrollo de actividades educativas y de investigación en el ámbito de la evaluación-planeación, y recoge la experiencia de más de 20 años de actividades académicas con el fundamento teórico

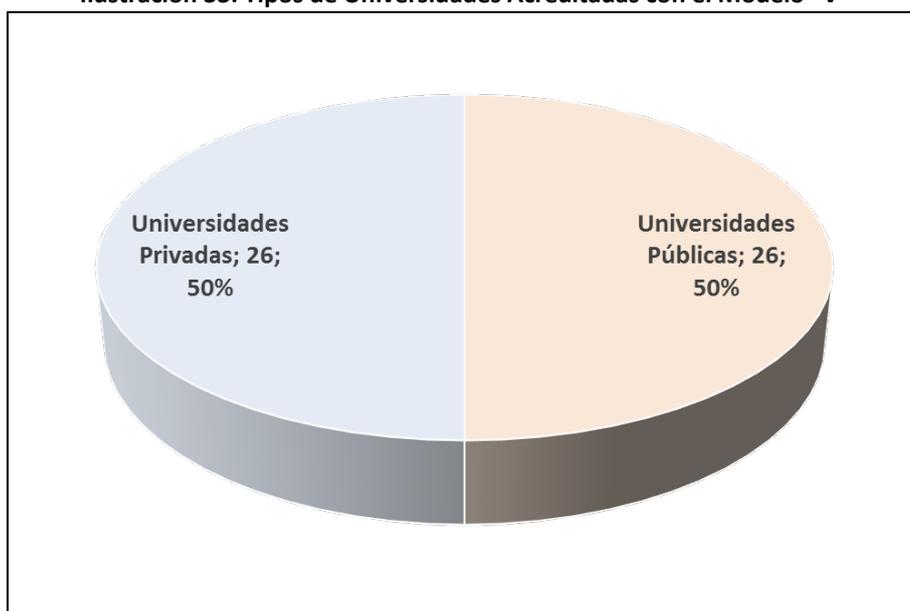
metodológico del Modelo "V", con la participación activa de las organizaciones universitarias de América Latina y el Caribe.

La experiencia del IMMACE ha permitido construir líneas de trabajo y de investigación que consideran la diversidad y complejidad de la educación en esta región del continente americano para trazar estrategias alternas a la tendencia mundial de medir la calidad de la educación con base en criterios estandarizados.

Utilizando los datos plasmados dentro del Proyecto General del Desarrollo del IMMACE es posible determinar el posicionamiento del Modelo "V" en propuestas encaminadas a la mejora continua de la calidad de la educación superior, como el dilucidar las principales problemáticas que dentro de dicho ámbito aquejan a la región.

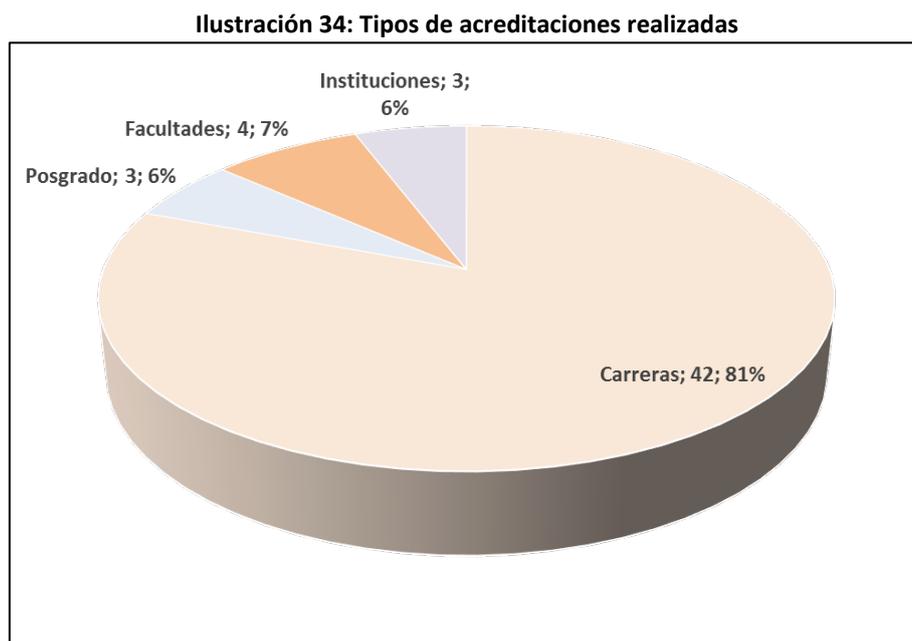
En primer lugar, se contempló el nivel de aplicación actual del Modelo "V" para realizar investigación evaluativa y acreditaciones de la calidad en las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe. El Modelo "V" ha sido aplicado como herramienta de planeación-evaluación de IES en seis países: México, Perú, República Dominicana, El Salvador, Colombia y Argentina. El organismo acreditador es la Red Internacional de Evaluadores, (RIEV), creada en 1990, que ha otorgado un total de 52 constancias de acreditación de la calidad en un periodo de seis años, contados desde el 2008 hasta el 2014.

Ilustración 33: Tipos de Universidades Acreditadas con el Modelo "V"



Fuente: informe del IMMACE 2014

Se aprecia en el gráfico que de las 52 constancias de acreditación, el 50% han sido otorgadas a Universidades Públicas y el 50% fueron entregadas a Universidades Privadas.

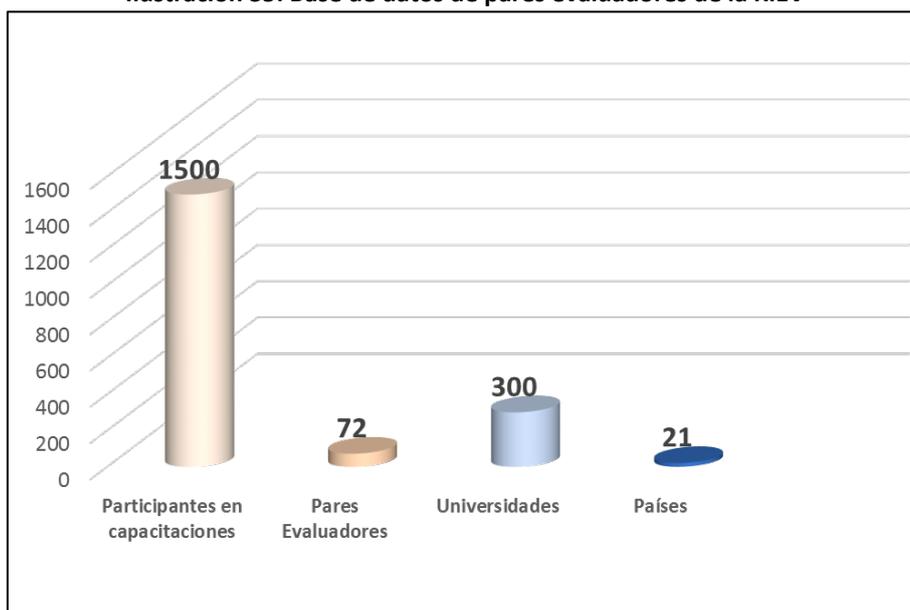


Fuente: informe del IMMACE 2014

De las 52 constancias de acreditación, el 42% corresponde a acreditaciones de Carreras; el 7% concierne a acreditaciones de Facultades y dependencias; un 6% han sido acreditaciones a nivel institucional; y un 3 % de las acreditaciones se sitúa en programas de Posgrado.

En las acreditaciones han participado 72 pares evaluadores formados por la RIEV en la aplicación del Modelo "V". Los evaluadores fueron seleccionados de la base de datos de la RIEV, en la que constan más de 1500 académicos, provenientes de 300 universidades en 21 países. Los evaluadores que conforman la base han participado en alguno de los talleres o seminarios de capacitación, o bien cursaron los módulos del Diplomado superior de evaluación universitaria organizado por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL.

Ilustración 35: Base de datos de pares evaluadores de la RIEV

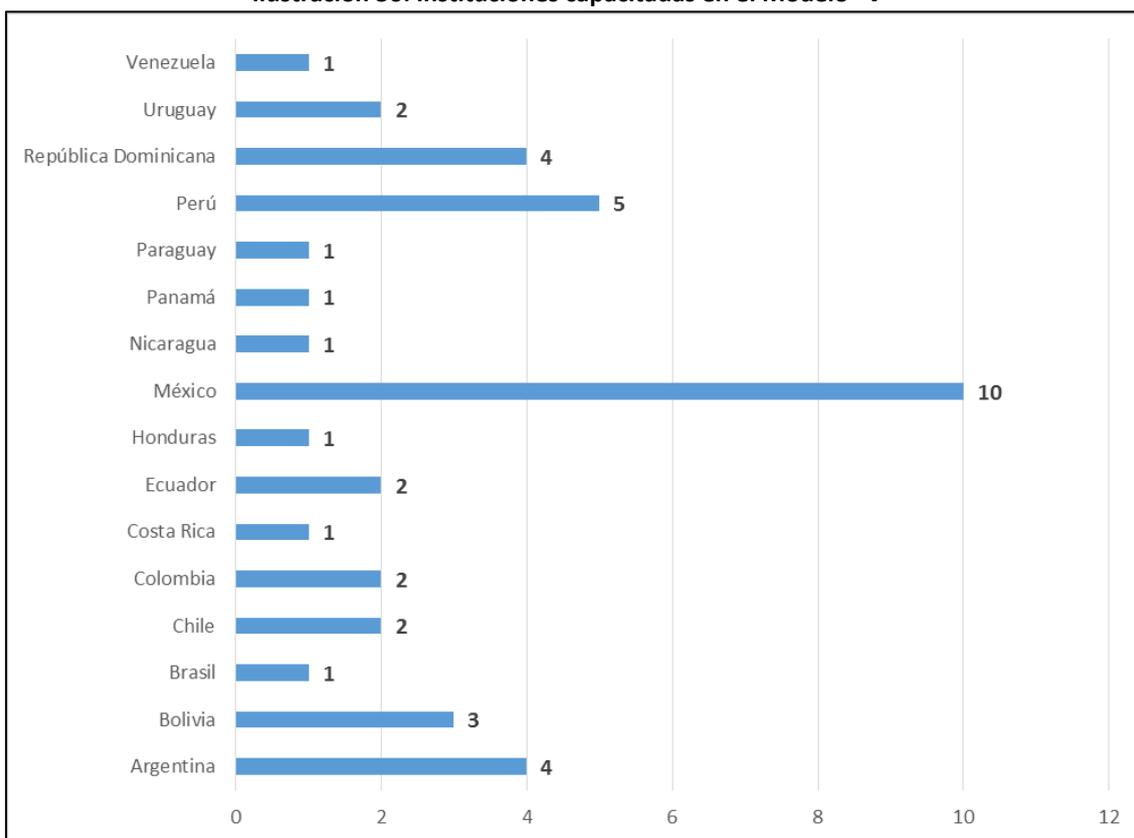


Fuente informe del IMMACE 2014

En 1998 la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, (UDUAL), organismo que agrupa a la instituciones de educación superior de la región, con el fin de prestar atención al principio de calidad en las universidades, planteó la necesidad de constituir un equipo de expertos en evaluación universitaria de diferentes países de América Latina, quienes iniciaron el “Proyecto Universidad Siglo XXI” cuyo principal objetivo constituía la formación de talento humano capacitado en evaluación y elaboración de proyectos de mejora dentro del ámbito de la educación superior.

Al año siguiente, la UDUAL invitó al Dr. Jorge González González para elaborar el proyecto de capacitación a pares evaluadores basado en el Modelo “V” de evaluación-planeación. Así se da inicio a una serie de seminarios de capacitación que se desarrollaron en 41 universidades afiliadas a la UDUAL, y a los que son invitados a participar académicos de otras IES alrededor del continente. Luego de nueve años , en el año 2007, se crea la Red Internacional de Evaluadores, que se integró con los más de 700 evaluadores capacitados hasta entonces, procedentes de diferentes disciplinas y áreas de conocimiento, que se incorporaron como pares disciplinarios y evaluadores externos, en los procesos de acreditación de programas, dependencias e instituciones.

Ilustración 36: Instituciones capacitadas en el Modelo "V"



Fuente RIEV 2014

Dentro de las 41 instituciones de educación superior que fueron sede de los talleres de capacitación se implementa el Modelo "V" para los procesos de planificación de programas y proyectos de desarrollo institucional, lo que favorece la autoevaluación y generación de planes de mejoramiento estructurados en torno a la estrategia metodológica que los fundamenta. El diseño de planes en que se articulan las intenciones de la institución (de la facultad, dependencia, carrera, etc.) con los patrones de organización del trabajo, interacciones, interconexiones y relaciones entre estamentos, sujetos y circunstancias internas y externas; junto con la determinación de los recursos y condiciones que hacen viables los resultados y el cumplimiento de las metas propuestas; benefician las posibilidades de las IES para responder a los requerimientos plasmados dentro de modelos de evaluación específicos a sus respectivos países.

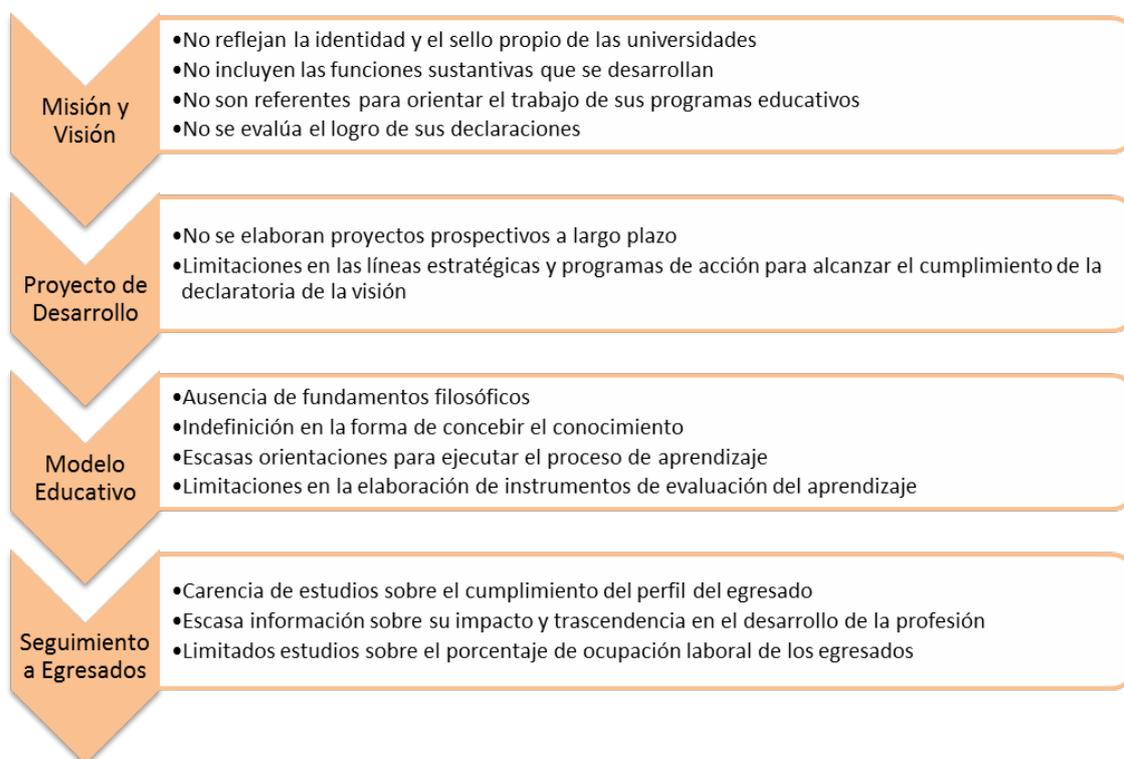
La experiencia obtenida mediante los procesos de evaluación ejecutados aplicando la metodología del Modelo "V", permite determinar las principales problemáticas que se presentan en las IES de Latinoamérica y el Caribe y potencia en las entidades educativas las capacidades para enfrentar y resolver sus problemas. De igual manera, los académicos

capacitados en el Modelo han diseñado investigaciones evaluativas dentro de las instituciones a las que pertenecen, constatando que la estrategia metodológica del Modelo “V” es eficaz para llevar a cabo el proceso de investigación, como también para el diseño de proyectos que aseguren la mejora continua de la calidad institucional.

A continuación se presentan las principales áreas de problemas diagnosticadas en universidades de Latinoamérica y el Caribe mediante la metodología del Modelo “V” y que se encuentran circunscritas en los ámbitos académico, político y organizativo-operativo de las IES.

Las problemáticas de naturaleza **política** dentro de las instituciones de educación superior son aquellas que tienen su origen en los lineamientos para la toma de decisiones en torno al desarrollo de sus funciones sustantivas. El Modelo “V” ha permitido determinar como principales deficiencias aquellas relacionadas con la misión, visión, proyectos de desarrollo institucional, modelo educativo, y seguimiento a egresados.

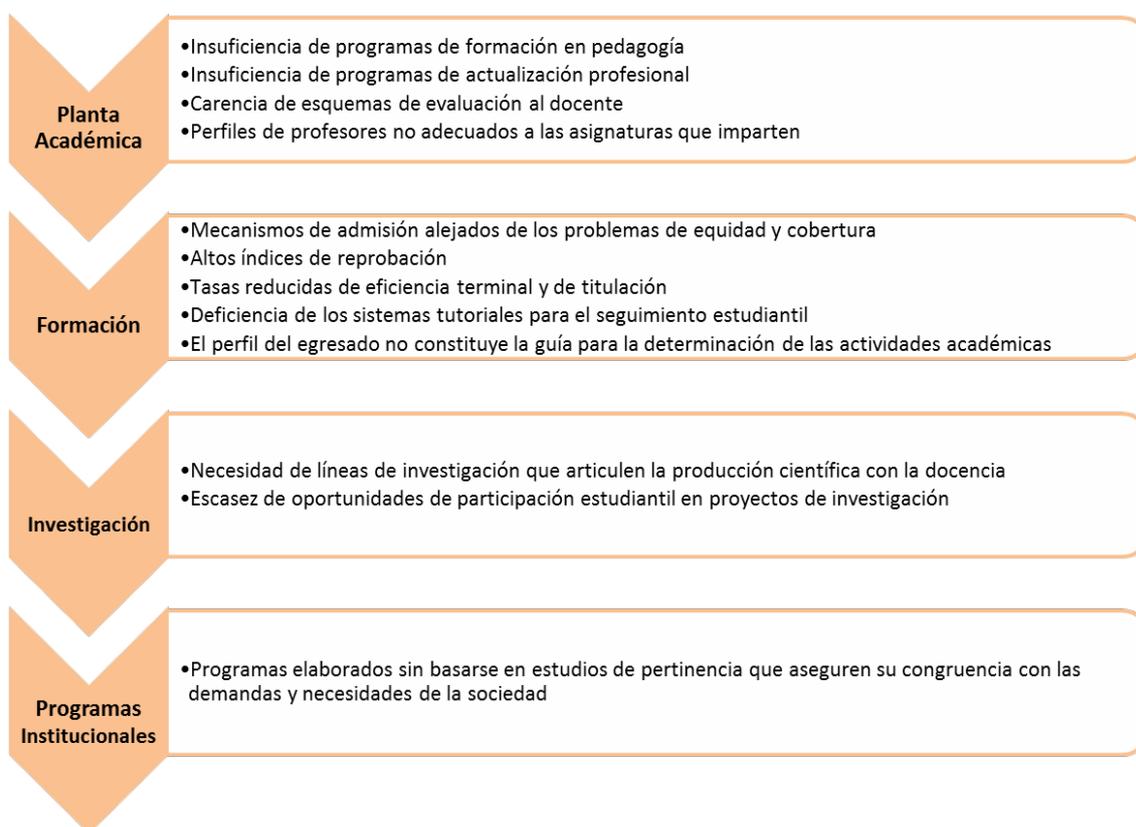
Ilustración 37: Problemáticas de naturaleza política en las IES



Fuente informe del IMMACE 2014

Las problemáticas de naturaleza **académica** en las IES corresponden a aquellas que surgen durante el desarrollo de las actividades propias de cada una de las funciones sustantivas. A continuación se listan las principales problemáticas que aquejan a las IES de la región agrupadas según el factor estructural al que corresponden: planta académica, formación, investigación y programas institucionales.

Ilustración 38: Problemáticas de naturaleza académica en las IES



Fuente informe del IMMACE 2014

Las problemáticas de naturaleza **organizativa-operativa** se generan debido a situaciones alrededor de las circunstancias en las que se desarrollan las funciones sustantivas. Se diagnostican deficiencias en los sistemas de información, administración, materiales y equipos, servicios de apoyo, instalaciones y financiamiento, que son detalladas en la ilustración a continuación.

Ilustración 39: Problemática de naturaleza organizativa operativa en las IES



Fuente informe del IMMACE 2014

El diagnóstico de las problemáticas antes señaladas emerge gracias a la implementación de la metodología del Modelo “V”, y permite la construcción de indicadores de calidad con carácter internacional en la medida en que se dirigen a la resolución de situaciones comunes que aquejan a las IES latinoamericanas y caribeñas.

La metodología del análisis estructural integrativo de organizaciones universitarias o Modelo “V”, definido como un “metamodelo” por su aplicabilidad a ser utilizado para la investigación evaluativa de procesos educativos complejos por la diversidad de estructuras, formas de organización y recursos de las instituciones, en los particulares contextos en que se desarrollan; lo es también para evaluar el “meganivel” en el que están ubicados los sistemas de educación superior a los que éstas pertenecen.

La tesis plantea el evaluar el Modelo de Evaluación Global Institucional mediante el cual se realiza la evaluación y acreditación de las instituciones que conforman el sistema de educación superior del Ecuador, utilizando la metodología del Modelo "V". En consecuencia, en la tabla a continuación se presentan los componentes, y se comparan los diversos elementos que configuran ambos modelos.

Tabla 9: Comparación entre el Modelo "V" y el "Modelo de Evaluación Global Institucional"

Elementos de comparación	Modelo de Evaluación Global Institucional	Modelo "V"
Finalidad	Determinar las condiciones generales de las instituciones para su acreditación.	Conocer a profundidad los problemas de la institución de manera integral para formular propuestas de solución y dar seguimiento a su aplicación para dar lugar al mejoramiento permanente.
Definición de Calidad	Establecida en los artículos de la LOES.	Integración y adecuación del ser (resultados y eficacia), quehacer (estructura y funcionamiento, deber ser (misión y pertinencia) y querer ser (visión y proyecto de desarrollo) de una institución.
Enfoque	Descriptivo.	Descriptivo.
Base disciplinar	Matemáticas. Economía.	Biología.
Fundamentos teóricos	No son presentados.	Basado en la teoría de los procesos alterados, siendo integral, integrativo, diseñado ex profeso para la educación superior.
Objeto	Instituciones de Educación Superior.	Apropiado para evaluar cualquier dimensión en la educación superior: sistema, institución, facultad, carrera, funciones de la educación, grupo de estudio, unidades administrativas, etc.
Objetivo	Aseguramiento de la calidad de la educación superior.	Propiciar el fortalecimiento, aseguramiento y mejora permanente de la calidad de las IES y de sus procesos educativos.
Paradigma	Positivista.	Interpretativo.
Criterios de análisis	Exhaustividad, no redundancia, operatividad, economía.	Adecuación, coherencia, congruencia, consistencia, pertinencia.
Objetivo metodológico	Ponderar el nivel de cumplimiento de los criterios del modelo.	Análisis estructural integrativo.
Técnicas e instrumentos	Análisis documental. Aplicación de guías metodológicas. Análisis multicriterio, análisis de	Instrumentos procesuales de análisis y de síntesis. Análisis documental. Entrevistas in situ.

Elementos de comparación	Modelo de Evaluación Global Institucional	Modelo "V"
	conglomerados, función de complejidad.	
Elaboración de materiales	CEAACES.	Los evaluadores.
Variables	Criterios: Academia, eficiencia académica, investigación, organización e infraestructura.	Factores que conforman los niveles de superestructura, estructura e infraestructura de las IES.
Etapas del proceso de evaluación	Evaluación documental, visita in situ, informe preliminar, fase de rectificaciones, fase de apelaciones, audiencias públicas.	Análisis preliminar, análisis sectorial y síntesis parcial, análisis integral y síntesis confrontativa.
Procedencia de la información	Documentos, actas, informes, proporcionados por las IES.	Documentos de las IES, informes, entrevistas a autoridades, funcionarios, profesores, estudiantes, egresados, trabajadores.
Ubicación	Plataforma informática. Visita in situ.	Visita in situ.
Papel de los participantes	Universidades cargan la información en sistema informático.	Interacción entre evaluadores y evaluados.
Papel del evaluador	Técnico.	Investigador, actitud científica rigurosa, basarse en un paradigma de investigación.
Métodos para el análisis de datos	Cuantitativos.	Cualitativos y cuantitativos.
Objetivo del informe de evaluación	Comparar, calificar y clasificar a las IES.	Compromisos, consensos, elaboración de propuestas.
Destinatarios	Sociedad.	Institución. Difusión internacional.
Toma de decisiones	Acreditación nacional. Categorización. (O quedar fuera del sistema de educación superior si no pasa la evaluación).	Acreditación internacional.

Elaborado por María Verónica Peña 2015, adaptado de Jiménez (1999), Talmage (1982).

Una vez revisado el posicionamiento del Modelo "V" como metodología de planeación-evaluación y acreditación empleada en América Latina y el Caribe, y explicitados los componentes que sitúan la pertinencia de su estrategia metodológica para evaluar el Modelo Global Institucional del Ecuador, objeto de estudio de la tesis; se justifica su selección para alcanzar los objetivos planteados en la presente investigación evaluativa.

3.8 Hipótesis de trabajo

Mediante el empleo de los criterios categóricos de coherencia, congruencia y consistencia del Modelo “V”, que brindan la posibilidad de realizar una diversidad de aproximaciones para conocer y valorar el objeto de estudio en sus múltiples dimensiones; se construyen tres hipótesis de trabajo:

- a) Los criterios que conforman el modelo de evaluación global institucional, la metodología empleada para la recopilación de datos, las fases del proceso de evaluación y su conducción por pares expertos; ¿son coherentes con los principios rectores del sistema de educación superior del Ecuador establecidos en la la LOES?
- b) ¿El modelo de evaluación global institucional evalúa la congruencia de las relaciones entre los componentes, funciones y procesos de las instituciones de educación superior?
- c) La planeación de la evaluación, la formación de evaluadores, la construcción de instrumentos, la ejecución de las fases de evaluación documental y visitas in situ, y los resultados del proceso; ¿son consistentes con el aseguramiento de la calidad de la educación superior?

Las hipótesis planteadas servirán de guías para las fases de investigación evaluativa a efectuarse durante la metaevaluación del proceso de evaluación global del Ecuador.

CAPÍTULO IV

4. ANÁLISIS DE DATOS

De acuerdo con lo establecido dentro del capítulo de Metodología, el análisis y recolección de datos se realizó en distintas fases en correspondencia con los objetivos específicos de la tesis. En este capítulo se detallan los procedimientos empleados para adquirir un aumento de significado acerca del objeto de estudio en relación con la parte o componente del modelo de evaluación que fue hiperponderado y relacionado con los demás elementos constituyentes de dicho modelo en reconocimiento de su complejidad.

4.1. Primera fase de análisis

A continuación se presentan los procedimientos realizados utilizando las técnicas del análisis documental y el empleo del Modelo “V” de Evaluación para alcanzar los siguientes objetivos:

- Determinar si el modelo de evaluación global institucional incluye todos los elementos constitutivos de la educación superior de calidad y la evaluación de la calidad declarados en la LOES.
- Evaluar el modelo de evaluación global institucional del Ecuador utilizando el Modelo “V”, o Metamodelo “Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias” aplicado en la acreditación internacional de IES en América Latina y el Caribe.
 - Analizar con la metodología del Modelo “V” la presencia de los factores, variables e indicadores de nivel internacional correspondientes a los ejes estructurales que componen las IES, presentes en el modelo de evaluación global institucional ecuatoriano.
 - Sintetizar los hallazgos para determinar las variables a ser organizadas dentro de la propuesta de mejora al modelo de evaluación global institucional.

4.1.1. Determinar si el modelo de evaluación global institucional incluye todos los elementos constitutivos de la educación superior de calidad y la evaluación de la calidad declarados en la LOES.

Para el alcance del primer objetivo de investigación se procedió con la revisión de los artículos de la Ley Orgánica de Educación Superior estableciendo si sus contenidos referidos a los fines, principios y funcionamiento de la educación superior cuyo cumplimiento es deber de las universidades y escuelas politécnicas del país, han sido observados dentro del Modelo de Evaluación Global Institucional del Ecuador. Fueron identificados 47 artículos que contemplan elementos constitutivos de la educación superior de calidad y la evaluación de la calidad, y se distinguen como objeto de análisis.

Se establece la existencia de contenidos que por su naturaleza focalizada en procesos de orden académico deberán ser contemplados dentro del modelo específico de evaluación a Carreras, al igual que artículos cuyo cumplimiento les atañe ya sea al Estado o al Sistema de Educación Superior, motivo por el cual se excluyen del procedimiento. Para alcanzar el objetivo planteado se utilizaron los siguientes criterios de análisis cuya finalidad es establecer el grado de observación que presta el Modelo a los artículos de la LOES:

- i. Totalmente observado
- ii. Parcialmente observado
- iii. No observado

El investigador elaboró una matriz de su autoría (ver Tabla 10) con el fin de facilitar la estructuración del análisis documental. La organización de la matriz considera los siguientes elementos:

- a) Aspectos contemplados en los artículos de la ley.
- b) Nivel de observación de los contenidos de la ley dentro del Modelo de Evaluación Global Institucional.

- c) Criterios e Indicadores del Modelo que consideran la evaluación de los aspectos analizados.
- d) Instrumento de Verificación utilizado por los pares evaluadores externos del CEAACES
- e) Observaciones derivadas del análisis.

Tabla 10: Matriz de análisis de contenidos de la LOES y su observación dentro del Modelo de Evaluación Global Institucional

Elementos de calidad y evaluación de la calidad declarados en la LOES	Estado	Criterios e Indicadores del Modelo	Instrumento de Verificación	Observaciones
Artículos de la LOES que contemplan la calidad de la educación superior	Criterios de Análisis: - <i>Totalmente observado</i> - <i>Parcialmente observado</i> - <i>Inobservado</i>	- Marco Normativo - A. Academia - B. Eficiencia Académica - C. Investigación - D. Organización - E. Infraestructura	- Guía de variables cualitativas - Guía de variables cuantitativas - Guía de variables normativas - Guía de variables de docentes - Guía de publicaciones - Guía de biblioteca - Guía de Tic's - Guía de infraestructura	Observaciones efectuadas por el investigador durante el análisis de contenidos.

Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2014

Para determinar el grado de cumplimiento de los artículos de la LOES dentro del Modelo de Evaluación Global Institucional se utilizaron los documentos empleados por los pares evaluadores durante el proceso de evaluación, y que se encuentran en las secciones del presente documento señaladas a continuación. Anexo 8: Matriz de indicadores, variables y evidencias para la evaluación de las IES año 2013, página 425; Anexo 9: Fichas técnicas de los indicadores página 443 y en el Anexo 10: Guías metodológicas para la evaluación de las IES que puede revisarse en la página 490. Estos documentos fueron elaborados por el CEAACES con la finalidad de que guíen al evaluador durante el proceso ya que sus contenidos amplían la naturaleza y contemplan el espíritu de los indicadores permitiendo su desagregación en mayor detalle.

Los criterios que estructuran el modelo de evaluación global institucional se presentaron detalladamente dentro del numeral 0 en la página 129, el análisis realizado requirió que se establezca el estado de la observación de cada artículo de la Ley, contrastándolos con el correspondiente criterio y la respectiva guía metodológica. El modelo posee ocho guías metodológicas que constituyen los referentes con los que los evaluadores verifican el nivel de cumplimiento de las IES para cada criterio a ser evaluado. Las guías son las siguientes: guía de variables cuantitativas, guía de variables cualitativas, guía normativa, guía de docentes, guía de infraestructura, guía de biblioteca, guía de Tic's y guía de publicaciones.

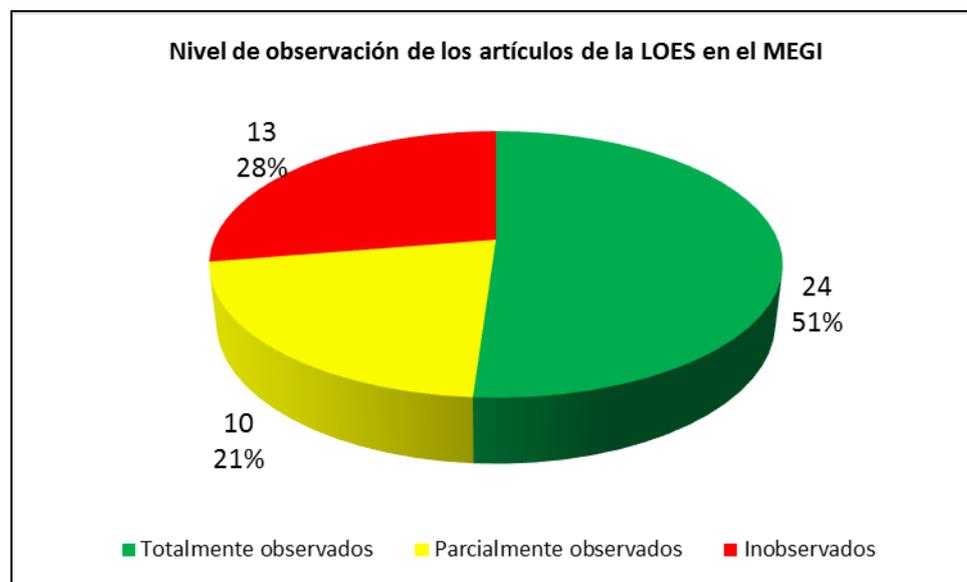
En la columna "criterios e indicadores del modelo" se especifican los códigos del criterio y de sus respectivos indicadores relacionados con el artículo de la Ley que está siendo valorado. En la columna siguiente "instrumento de verificación" se establece la guía metodológica de donde se extrae la información que permite determinar el grado de observación de los contenidos de la LOES dentro del Modelo.

El procedimiento realizado puede consultarse en la página 342 dentro de la sección denominada Anexo 1: Análisis de contenidos de la LOES y su observación dentro del modelo de evaluación global institucional.

4.1.1.1. Conclusiones del Análisis Documental

Como producto del análisis documental ejecutado se concluye que de los 47 artículos de la Ley Orgánica de Educación Superior que fueron seleccionados para el análisis, un total de 24, que corresponde al 51% de los artículos analizados, han sido totalmente observados dentro del modelo de evaluación global institucional. Se comprueba que 10 artículos, o el 21% de los elementos de la normativa, han sido parcialmente observados. Y, 13 artículos o el 28% del total, no han sido considerados dentro de las guías técnicas elaboradas para la verificación.

Ilustración 40: Nivel de observación de los Artículos de la LOES

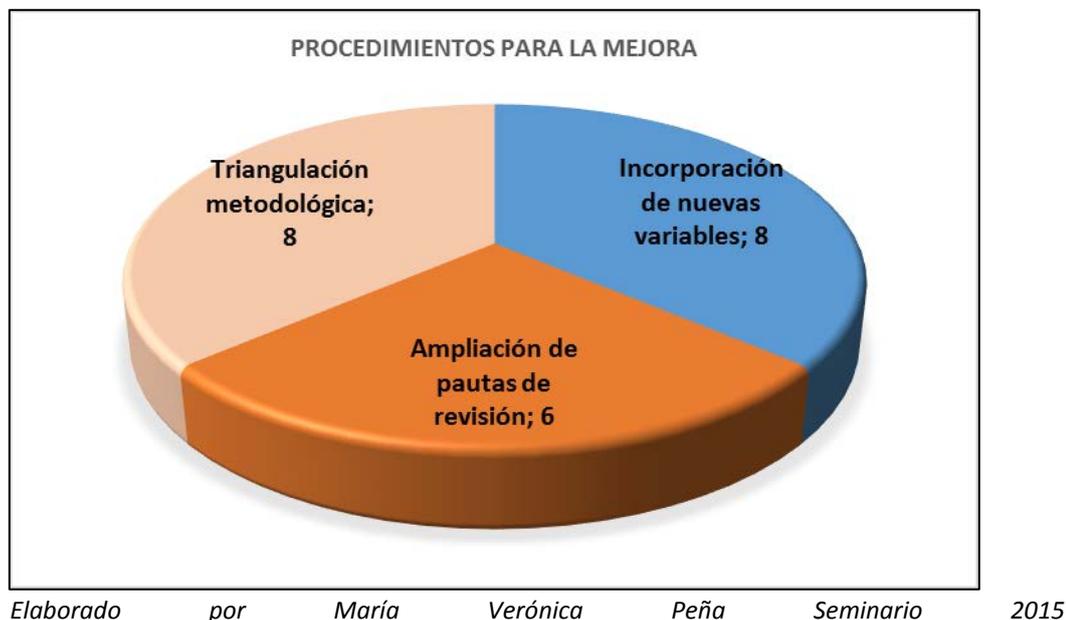


Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015

El diseño de la propuesta de mejora, estará circunscrito a los siguientes procedimientos:

- a) Incorporación de nuevas variables a observarse dentro de las guías metodológicas de verificación y evaluación.
- b) Ampliación de las pautas de revisión para la verificación de ciertas variables dentro de las guías metodológicas de evaluación utilizadas por los pares evaluadores.
- c) Implementación de procedimientos adicionales dentro de las guías metodológicas con el fin de proveer mayor certeza a la evaluación de una variable mediante una triangulación metodológica.
- d) Precisión de la estrategia metodológica empleada para llevar a cabo la evaluación, acreditación y categorización de las IES del Ecuador.

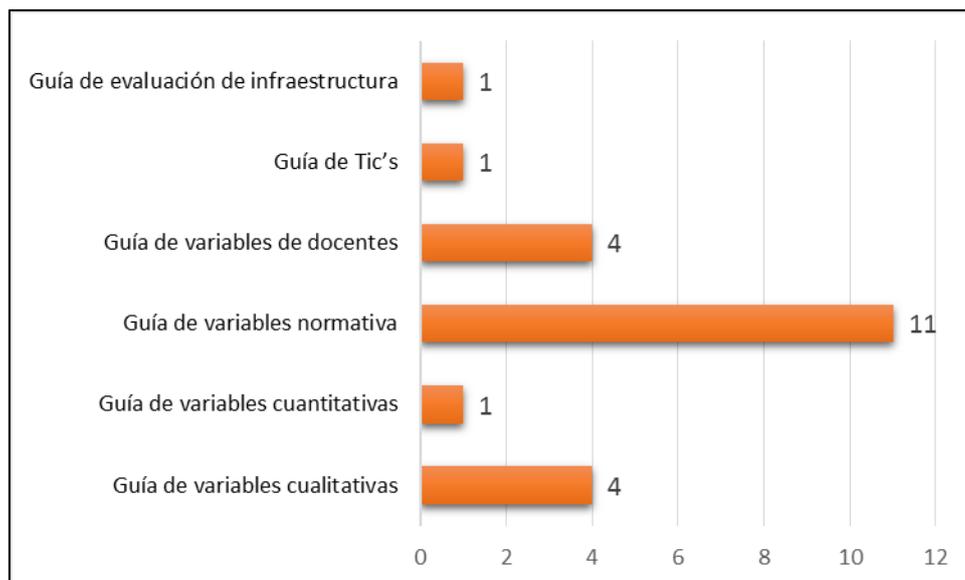
Ilustración 41: Procedimientos para la mejora. Objetivo 1



En síntesis, se plantean mejoras para realizar la evaluación de 22 variables. Se propone incorporar ocho variables a ser verificadas, se recomienda ampliar las pautas de revisión para 6 variables dentro de las guías metodológicas de verificación y se sugiere introducir procedimientos adicionales para la verificación de 8 variables contenidas en las guías elaboradas por el CEAACES.

Las variables referidas en el párrafo anterior se encuentran distribuidas en las diferentes guías metodológicas como puede apreciarse en el siguiente gráfico.

Ilustración 42: Distribución de variables a ser mejoradas en cada guía metodológica



Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015

Para el diseño del plan de mejoras se plantean cambios dentro de 11 variables correspondientes a la guía metodológica normativa. En las guías de evaluación de docentes y de variables cualitativas se contemplan mejoras para cuatro variables en cada una de ellas. Se identifica una variable a ser mejorada dentro de las guías cuantitativa, de infraestructura y de Tic's.

La síntesis de la propuesta que contiene los nombres de las variables a ser consideradas dentro del plan de mejoras puede revisarse en la Tabla 11 en la página número 212 al final de esta sección.

A continuación se detallan las acciones que serán observadas dentro del diseño de un plan de mejora al modelo de evaluación global institucional del Ecuador. Los procedimientos pueden estar circunscritos a un único artículo de la LOES que se diagnosticó inobservado o parcialmente observado, como también se contemplan propuestas en las que se integran soluciones para más de un artículo.

4.1.1.2. Variables a ser incorporadas dentro de las guías técnicas de verificación

Guía de verificación de variables normativa

- a) *Asociaciones.*- Verificar la existencia de asociaciones estudiantiles, docentes, de investigadores, clubes, y demás espacios que fomenten la libertad de asociación y expresión entre la comunidad universitaria.
- b) *Políticas de Prevención.*- Verificar la existencia de políticas para la prevención y atención emergente a víctimas de delitos sexuales y adicciones.
- c) *Tesis de titulación.*- Verificar que los trabajos de titulación se encuentren publicados en el Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ecuador, SNIESE.

Guía de verificación de variables cualitativa

- a) *Programas y Proyectos Institucionales.*- Verificar que las IES ejecuten programas y proyectos que contribuyan al fortalecimiento del Estado, articulen la educación superior con el sistema educativo medio y la educación no formal, garanticen el acceso a ecuatorianos residentes en el extranjero, coadyuven al mejoramiento y protección del ambiente y promuevan el desarrollo sustentable nacional.
- b) *Modelo Pedagógico.*- Verificar que las IES provean una educación laica, intercultural, democrática, incluyente y diversa, que impulse la equidad de género, la justicia y la paz; y fortalezca la práctica de los deberes y conocimiento de los derechos ciudadanos y de la realidad socioeconómica, cultural y ecológica del país; en el perfil de egreso debe declararse que los graduados tendrán el dominio de un idioma extranjero y el manejo efectivo de herramientas informáticas.
- c) *Convenios de Cooperación.*- Verificar la existencia de convenios de cooperación interinstitucional que fomenten relaciones de reciprocidad entre las IES, institutos técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y conservatorios tanto nacionales como internacionales a fin de facilitar la movilidad de la comunidad académica; convenios que promuevan la relación de las IES con el Estado y la sociedad. Revisar que los convenios para el funcionamiento de programas conjuntos con universidades extranjeras se encuentren registrados en el Consejo de Educación Superior, CES.

Guía de verificación de variables de docentes

- a) *Licencias*.- Verificar si los docentes reciben licencias y comisiones de servicios para realizar investigaciones, estudios de PhD, capacitaciones, realización de actividades de docencia o investigación en instituciones nacionales o extranjeras y la participación en procesos de evaluación de la calidad de la educación superior, acorde con lo establecido dentro del Régimen Académico 2013.

Guía de evaluación de Tic's

- a) *Software Libre*.- Verificar el uso de programas informáticos con software libre.

4.1.1.3. Información a insertarse en las guías de verificación para ampliar las pautas de revisión.

Guía de verificación de variables normativa

- a) *Presupuesto de Capacitación*.- Verificar que la capacitación recibida se encuentre relacionada con la cátedra que dicta el docente o su formación profesional.
- b) *PEDI y POA*.- Verificar las relaciones entre lo declarado en el PEDI y POA con el cumplimiento de lo previsto en la Constitución y en el Plan Nacional de Desarrollo, y el cumplimiento de la misión a través de la ejecución de los proyectos de formación a nivel de pregrado y posgrado, de vinculación o de investigación ejecutados por las IES.
- c) *Cogobierno*.- Incorporar en los lineamientos de evaluación del cogobierno la existencia de paridad de género en las listas de conformación del órgano colegiado.

Guía de verificación de variables cualitativa

- a) *Planificación de la Investigación*.- Verificar que dentro del plan, las políticas, las líneas y la documentación de los proyectos de investigación se encuentren incluidos proyectos de innovación y transferencia tecnológica.

Guía de verificación de variables de docentes

- a) *Docentes cursando un PhD*.- Verificar el grado de cumplimiento de los docentes en cuanto a la graduación de los programa doctorales y las sanciones en caso de no concluir los estudios.

- b) *Concurso Público*.- Incorporar dentro de las directrices para la revisión del contenido de la reglamentación y/o convocatoria a concurso público para selección de docentes la verificación de que se garantice la igualdad de oportunidades y la no discriminación. Incorporar en esta variable lo establecido dentro del régimen académico 2013.

4.1.1.4. Procedimientos adicionales para la verificación y evaluación de variables

Guía de verificación de variables normativa

- a) *Cogobierno y Participación Paritaria*.- Verificar mediante entrevistas cualitativas la existencia y cumplimiento de políticas y mecanismos específicos para promover y garantizar una participación equitativa de las mujeres y de aquellos grupos históricamente excluidos en todos sus niveles e instancias, en particular en el gobierno de las instituciones de educación superior.

Guía de verificación de variables cualitativa

- a) *Régimen Académico*.- Verificar que las IES cumplen con las normativas del Régimen Académico mediante entrevistas, grupos focales o sondeos dirigidos al personal docente.
- b) *Admisión a Estudios de Pregrado*.- Verificar mediante técnicas cualitativas que existan las debidas garantías de acceso en igualdad de oportunidades para los estudiantes de pregrado.
- c) *Admisión a Estudios de Posgrado*.- Verificar mediante técnicas cualitativas que existan las debidas garantías de acceso en igualdad de oportunidades para los estudiantes de posgrado.
- d) *Acción Afirmativa*.- Verificar mediante entrevistas a la comunidad universitaria que las IES garantizan el acceso a una educación superior de calidad y pertinente, que permita iniciar una carrera académica y/o profesional, la contratación docente y de trabajadores, en igualdad de oportunidades.

Guía de verificación de variables cuantitativa

- a) *Programas de vinculación con la colectividad.*- Verificar mediante visitas in situ y entrevistas a quienes participan en los programas y proyectos de vinculación con la colectividad declarados por las IES, constatando la naturaleza de su participación.

Guía de verificación de variables de docentes

- a) *Concurso Público.*- Verificar mediante técnicas cualitativas que no existan limitaciones dentro de los concursos públicos para la contratación docente que impliquen discriminaciones derivadas de su religión, etnia, edad, género, posición económica, política, orientación sexual, discapacidad o de cualquier otra índole.

Guía de verificación de variables de infraestructura

- a) *Facilidades de acceso y movilidad.*- Verificar durante la visita in situ el grado de funcionalidad de las facilidades de acceso existentes mediante entrevistas grupales.

**4.1.1.5. Precisión de la estrategia metodológica del Modelo de Evaluación
Global Institucional del Ecuador**

La Ley Orgánica de Educación Superior, LOES, en los Artículos 94, 95, 97, 99 y 100 considera la evaluación de la calidad, la acreditación, la clasificación académica o categorización, la autoevaluación y la evaluación externa. La documentación referente al modelo de evaluación global institucional elaborada por el CEAACES no describe los aspectos metodológicos asociados a la ejecución del proceso de evaluación, especificando las estrategias generales y las técnicas particulares a ser empleadas en la verificación del cumplimiento de los criterios que lo componen. En base a los contenidos de la LOES dentro de los artículos antes mencionados, los siguientes aspectos ameritan acciones de mejora:

- a) Elaborar el documento de presentación de la metodología general que utiliza el modelo de evaluación global institucional del Ecuador en el que se detallen las técnicas a emplearse para la verificación de cada criterio que compone el modelo y se describa el método adoptado para el proceso de categorización institucional.

- b) Integrar a la metodología de aplicación del modelo las técnicas y herramientas pertinentes para realizar una recopilación sistemática de datos cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico en el análisis de componentes, funciones y procesos adscritos a la educación superior, y una verificación rigurosa del cumplimiento de lineamientos, estándares y criterios de calidad.
- c) Implementar el documento de autoevaluación elaborado por las IES como referente para la fase de evaluación documental.
- d) Elaborar los lineamientos y la planificación de programas de capacitación para la acreditación periódica de los pares evaluadores.

En síntesis, para el mejoramiento del Modelo de Evaluación Global Institucional del Ecuador se recomendaría incorporar un total de ocho variables dentro de las guías de evaluación; ampliar la información proporcionada dentro de las guías para ejecutar la verificación de seis variables, e, incorporar procedimientos adicionales para la verificación del cumplimiento en ocho variables contenidas en las guías técnicas. La Tabla 11 que se presenta a continuación contiene el detalle de las variables a considerarse para cada acción de mejora a las guías de evaluación.

Tabla 11: Síntesis de acciones para la mejora de las guías metodológicas

GUÍAS METODOLÓGICAS	ACCIONES PARA LA MEJORA		
	Incorporación de nuevas variables	Ampliación de pautas de revisión	Implementación de procedimientos adicionales de evaluación
	Variables	Variables	Variables
Guía de verificación de variables cualitativas	<ul style="list-style-type: none"> - Programas y Proyectos Institucionales - Modelo Pedagógico - Convenios de Cooperación 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación de la Investigación 	
Guía de verificación de variables cuantitativas			<ul style="list-style-type: none"> - Programas de vinculación con la colectividad
Guía de verificación de variables normativa	<ul style="list-style-type: none"> - Asociaciones - Políticas de Prevención - Tesis de titulación 	<ul style="list-style-type: none"> - Presupuesto de Capacitación - PEDI y POA - Cogobierno 	<ul style="list-style-type: none"> - Cogobierno y Participación Paritaria - Régimen Académico - Admisión a Estudios de Pregrado - Admisión a Estudios de Posgrado - Acción Afirmativa
Guía de verificación y evaluación de variables de docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Licencias académicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes cursando un PhD - Concurso Público 	<ul style="list-style-type: none"> - Concurso Público
Guía de evaluación de Tic's	<ul style="list-style-type: none"> - Software libre 		
Guía de verificación y evaluación de infraestructura			<ul style="list-style-type: none"> - Facilidades de acceso y movilidad

Elaborada por María Verónica Peña Seminario 2015

La implementación de procedimientos adicionales para la evaluación de las variables que se ubican en la columna de la derecha de la tabla, implicaría realizar una triangulación metodológica que permita a la vez el verificar la presencia de los elementos de la LOES dentro de la estructura del modelo de evaluación mediante la recopilación de evidencias documentales; así como validar que se ejecuten dentro del campus los procesos y actividades asociados con su cumplimiento según lo detallado en las evidencias.

Finalmente, debe examinarse la metodología utilizada para la implementación del proceso de evaluación global institucional con la finalidad de garantizar que el modelo cumple con la intencionalidad de proveer resultados válidos para ser utilizados en la reforma y mejora de las IES ecuatorianas.

4.1.2. Evaluar el modelo de evaluación global institucional del Ecuador utilizando el Modelo “V”

A continuación se presenta la ejecución de la estrategia metodológica de la investigación utilizando el Modelo de Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias. Ésta comprende las fases de análisis preliminar, análisis sectorial y síntesis parcial, análisis integral y la elaboración de una síntesis confrontativa.

La investigación concierne a la aplicación del Modelo “V” en un mega nivel en la medida que el objeto de estudio definido y delimitado corresponde al modelo con el que se representa a todas las instituciones que conforman el sistema de educación superior del Ecuador.

Una vez que el investigador ha definido y delimitado los universos epistemológico y ontológico de la investigación y determinado los procedimientos a ejecutarse tal como fueron presentados dentro del capítulo de metodología en el presente estudio, se procede con el abordaje del objeto de estudio asumiéndolo en toda su complejidad al aproximarse a las relaciones generadas en la interacción de los diversos factores o criterios que lo componen.

El procedimiento metodológico plantea inicialmente el identificar los cambios que ha sufrido el modelo en el devenir del tiempo, conservando sus elementos identitarios en cuanto a sus características distintivas del sistema educativo superior. Se continúa con el análisis de los procesos transformados en el entorno de la educación superior ecuatoriana. Acorde con la metodología de investigación evaluativa aplicando el Modelo “V” se considera que se produce una alteración en el modelo de evaluación global institucional del Ecuador al momento en que está siendo estudiado por un investigador que le otorgará nuevas construcciones de significado, convirtiéndolo en un proceso alterado.

4.1.2.1. Análisis Preliminar

La intención central de aplicar la estrategia metodológica del Modelo “V” es obtener un incremento de significado del modelo de evaluación global institucional del Ecuador, es decir, conocer los atributos que lo caracterizan, y la trascendencia de dichas características con el fin de determinar posibilidades de mejora. Como fue establecido con anterioridad, la intencionalidad de aproximación al conocimiento y la caracterización del objeto de estudio corresponden a los universos epistemológico y ontológico, primeros pasos de la estrategia investigativa.

La caracterización general preliminar efectuada dentro de las secciones del documento que están siendo señaladas en los párrafos a continuación, permite realizar una definición de los ámbitos histórico-contextual y conceptual-metodológico concernientes al objeto de estudio e investigación. Estos aspectos son contemplados como un autorreferente que constituye el punto de partida de la investigación evaluativa utilizando el Modelo “V”.

En relación con los referentes del Modelo “V”, institucional (ser), disciplinar (saber), profesional (saber hacer) y social (para quien se hace), el objeto de estudio se circunscribe a los referentes institucional y social en la medida en que la intencionalidad y objetivos del modelo se encuentran dirigidos hacia la evaluación de las IES y como resultados se espera acreditar y categorizar su desempeño de calidad como un bien que contribuya al mejoramiento de la calidad de vida y desarrollo de la sociedad.

Los antecedentes de la problemática en estudio, su situación actual, las principales transformaciones o elementos observados en torno a ella, se encuentran detallados dentro de las siguientes secciones de éste documento: Introducción en la página 15; 2.4.1 El principio de calidad en la Ley Orgánica de Educación Superior en la página 38; 2.5.1 La Evaluación en la República del Ecuador en la página 44; 2.5.2 La Evaluación en la Ley Orgánica de Educación LOES 2010 de la República del Ecuador en la página número 51; y, 2.10. Modelo de Evaluación Global Institucional del Ecuador en la página 129.

Los principales problemas identificados se encuentran descritos dentro del capítulo 1, correspondiente al planteamiento del problema de investigación ubicado en la página 20 del documento.

Dentro del numeral 1.2 se explicita la intencionalidad plasmada en los objetivos de la investigación, que pueden ser revisados en la página número 24. Los Resultados esperados se encuentran expresados en el numeral 1.3 en la página 25.

A manera de resumen del autorreferente, para proceder según la metodología de investigación evaluativa utilizando el Modelo "V", a continuación se presenta en breves rasgos la caracterización retrospectiva del ámbito histórico-contextual y conceptual-metodológico del objeto de estudio.

En el año 2000, a partir de la emisión de la Ley Orgánica de Educación Superior se declara la necesidad que la República del Ecuador cuente con la existencia de un sistema nacional de evaluación y acreditación de la educación superior que en ese entonces determinó como órgano regulador al desaparecido Consejo Nacional de Acreditación y Evaluación, CONEA. Los procesos de evaluación en el país se instauran desde el año 2002 teniendo como ejes estratégicos la rendición financiera de cuentas y la rendición social de cuentas. En ese entonces, dentro del ámbito conceptual-metodológico se reconocen a la autoevaluación y la evaluación externa como modalidades de evaluación en las IES, estas son consideradas como un sistema vinculado con la sociedad, y se elaboró un modelo de evaluación junto con una serie de documentos técnicos para regir su proceso de evaluación y acreditación.

Las instituciones de educación superior ecuatorianas se insertaron en los procesos de evaluación ejecutando la primera fase, su autoevaluación en preparación para la posterior evaluación externa. En el año 2008 cuando aún no se llevaba a cabo la fase de evaluación externa, se celebró la Asamblea Constituyente Nacional y entre sus mandatos emitió el Mandato 14 cuyas regulaciones obligaron al CONEA a suspender el proceso iniciado. Las iniciales definiciones de calidad de la educación superior se presentan dentro del Mandato Constituyente 14 en el que dicho término es aplicado en dos sentidos: a) la calidad sustantiva, que implica a la situación jurídica y administrativa de las IES, y b) la calidad adjetiva, que

consiste en una apreciación sobre el grado de conformidad con que las IES mantienen criterios y estándares acordados y establecidos por el órgano regulador gubernamental.

El Mandato 14 estableció la obligatoriedad para el CONEA de elaborar un informe técnico del desempeño institucional de las IES considerando que en el país no existían las políticas públicas orientadas a establecer parámetros universales de desenvolvimiento para las universidades. Como consecuencia de esta ausencia de principios, paradigmas educativos, lineamientos organizativos y criterios de calidad, el sistema de educación superior ecuatoriano estaba desintegrado. Vivía una etapa de desorganización en la que coexistían instituciones educativas claramente determinadas a cumplir con su rol social, junto con muchas otras que habían sido creadas para dar respuesta a necesidades mercantilistas, lo que suscitó una oferta de titulaciones académicas profesionales.

Para dar respuesta a la obligatoriedad del Mandato 14, el CONEA procedió a la construcción del modelo de evaluación de desempeño institucional de las instituciones de educación superior, cuyos fundamentos teóricos y metodológicos, junto con su estructura, fueron presentados dentro de un documento elaborado por dicha institución.

Los resultados de la evaluación del Mandato 14 realizada por el CONEA en el año 2009 orientaron la construcción de las políticas regulatorias de la educación superior en el país, considerando la precariedad de la calidad en la educación que fue evidenciada. A la par, las universidades fueron categorizadas en torno a los criterios evaluados que determinaron su desempeño institucional. El informe del Mandato 14 develó la presencia de 26 instituciones que tenían menos de 12 años de creación, 14 de ellas creadas a partir de la LOES 2000, en las que se evidenciaba la precariedad en la contratación de docentes que además no contaban con la debida preparación académica para ejercer su cátedra. A la vez, la infraestructura de estas instituciones no cumplía con las necesidades del proceso de aprendizaje. Todo ello sumado a que no existía pertinencia entre las titulaciones que ofertaban al mercado consumidor con las necesidades sociales, y por ende, era inexistente la producción de conocimientos. Este conjunto de IES se ubicaron en la categoría "E".

Al siguiente año fue expedida la Ley Orgánica de Educación Superior, en octubre del 2010, con el fin de garantizar el cumplimiento del principio de calidad que se define como la búsqueda

constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente. Esta autocrítica hace referencia a los mecanismos de autoevaluación. La crítica externa considera la evaluación por pares externos. Y la mejora permanente alude a la congruencia existente entre los propósitos planteados y los resultados obtenidos, con la finalidad de ajustar las causas que sean determinadas entre el diferencial existente entre propósitos y resultados.

Un aspecto referencial de interés consiste el destacar que en materia educativa la legislación ecuatoriana no contempla dentro del principio de calidad su acepción de “servicio” que beneficie a la ciudadanía junto a la contemplación de la satisfacción que ésta, como parte interesada, deba tener sobre la calidad de los procesos educativos en los que participa.

La legislación sobre la calidad educativa se convierte en un referente que debe ser valorado mediante la obtención de datos fiables, lo que implica la construcción de un modelo que represente el ideal a ser alcanzado por las instituciones que conforman el sistema de educación superior ecuatoriano, cuyo alcance será medido a través de los procesos de evaluación.

La LOES 2010 cambió el rumbo del sistema de educación superior en el país al crear nuevos organismos para regir la planificación, regulación y coordinación interna del sistema, entre ellos, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), que asumiría las anteriores funciones del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA). El CEAACES introdujo una nueva dimensión para el concepto de calidad universitaria, su relación con el grado de ajuste del bien público-educación superior, con los propósitos y exigencias de la sociedad. A partir de dicha dimensión se define una estructura de evaluación completa bajo dos ejes fundamentales, a) la calidad como cumplimiento de estándares mínimos y, b) la calidad como el logro de una misión o propósito, y centrados bajo los criterios de entornos de aprendizaje y de resultados de aprendizaje.

Dentro de la disposición transitoria tercera de la LOES se establecía que en el plazo de 18 meses las IES categoría “E” deberían ser nuevamente evaluadas. El modelo de evaluación

empleado para el Mandato 14 sirvió de base para la elaboración del nuevo modelo a ser empleado para la evaluación de las 26 universidades Categoría “E”, que constituyó el primer ejercicio de evaluación del recién conformado CEAACES. La finalidad de esta evaluación fue principalmente el aseguramiento de la educación superior como un bien público que contribuya a las demandas de desarrollo y exigencias de la sociedad. El modelo de evaluación utilizó pruebas para medir los resultados de aprendizaje estudiantil, siendo esta una nueva aproximación conceptual-metodológica en materia de evaluación en el país. Como resultado de la evaluación, 14 universidades se ubicaron en el rango de “no aceptables” y como consecuencia fueron suspendidas y cerradas definitivamente.

El modelo de evaluación elaborado por el CEAACES para la evaluación de las universidades Categoría “E” posteriormente fue declarado por la institución como fuente enriquecedora de los fundamentos epistemológicos y las perspectivas y metodologías en la construcción de un modelo que represente a las IES del país, aproximaciones que serían utilizadas para la elaboración del modelo de la próxima evaluación y acreditación de instituciones y carreras de educación superior que estaría por implementarse. Los marcos epistemológicos y metodológicos del nuevo modelo de evaluación global institucional del Ecuador no fueron presentados ante la sociedad antes de que se dé inicio al proceso de evaluación de las IES.

Dentro del CEAACES, el diseño e implementación de los modelos de evaluación son responsabilidad de la Dirección de Evaluación de Universidades y Escuelas Politécnicas. Esta posee un equipo multidisciplinario que entre sus funciones tiene la de acompañar a los pares evaluadores externos durante la ejecución de las evaluaciones. Otro equipo es responsable del análisis matemático y estadístico de la información obtenida en los procesos de evaluación. La caracterización conceptual-metodológica de estos análisis se dio a conocer al país junto con los resultados de la categorización de las universidades una vez concluido el proceso de evaluación global institucional.

La dimensión conceptual-metodológica en la concepción del modelo a ser utilizado para la evaluación global institucional de las IES del Ecuador se declaró dentro del informe de presentación de los resultados del proceso de evaluación y categorización de las universidades, una vez concluidas todas sus etapas. El informe determinó el análisis multicriterio como

metodología para la construcción del modelo y los métodos de análisis directo y análisis de conglomerados para la clasificación de las IES.

La evaluación global institucional inició con la construcción del modelo de evaluación en abril del 2012 en que fue socializado y modificado incorporando las observaciones de las IES ecuatorianas. Todas las etapas del proceso concluyeron en noviembre de 2013 con la acreditación y nueva categorización de las universidades y escuelas politécnicas del sistema de educación superior del Ecuador. Los informes de acreditación entregados a las universidades manifiestan que el modelo de evaluación se elaboró considerando la complejidad del concepto de calidad y las características propias del sistema de educación superior ecuatoriano, sin presentar los fundamentos epistemológicos en los que se fundamenta. El informe hace referencia a la metodología de evaluación en la que fue utilizada una plataforma tecnológica con la finalidad de que los pares evaluadores centren su atención en la evaluación y no en la verificación de la calidad de la información, fundamento metodológico que tampoco había sido manifestado durante la etapa de socialización del modelo.

A partir de esta contextualización se desarrolla el problema de investigación, que fue definido por el investigador en la siguiente forma: el modelo utilizado para la evaluación global institucional a) carece de ciertas características deseables en referencia a la organización, vinculación e integración de los criterios que configuran la representación de las IES ecuatorianas en reconocimiento de su individualidad e identidad; b) posee escasa claridad en las bases filosóficas y fundamentos teóricos que guían el diseño del método para conocer, aprehender, comprender y reconstruir la realidad de las IES; y, c) presenta limitaciones en la propuesta metodológica y técnicas utilizadas para la evaluación de la calidad de las IES al no haberse empleado un enfoque mixto que permita recuperar datos cualitativos acorde con las intenciones declaradas dentro del artículo 94 de la LOES.

En torno a la problemática se determina el objetivo general de la presente investigación evaluativa: evaluar el modelo utilizado para realizar el proceso de evaluación global institucional ejecutado en el Ecuador en relación con su cumplimiento a las normas de calidad que han sido establecidas dentro de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Como resultados se espera determinar si el sistema de evaluación de la educación superior del Ecuador cuenta con un modelo de evaluación que garantice el cumplimiento de los lineamientos de calidad y evaluación de la calidad establecidos dentro de la Ley Orgánica de Educación Superior en lo que respecta a la valoración de los componentes, funciones y procesos de las IES, sus proyectos de autoevaluación, los criterios e indicadores de carácter internacional, la metodología utilizada para dicha valoración bajo aplicación de procedimientos cualitativos y cuantitativos, y la capacitación a los pares evaluadores; que posibiliten la elaboración de planes de mejora.

4.1.2.2. Análisis Sectorial y Síntesis Parcial

El siguiente paso de la estrategia del Modelo “V” para la investigación evaluativa es ámbito del universo metodológico, en el que es necesario definir y delimitar los procedimientos a seguir en la investigación. El primero de estos procedimientos se refiere al análisis sectorial, mediante la hiperponderación diferencial multifactorial, en la que se hace la evaluación de cada uno de los factores que componen el objeto de estudio, con el fin de observarlos y examinarlos separadamente y en sus relaciones, interacciones y formas de integración. Previo a la evaluación, es preciso identificar y describir los factores y elementos generales a considerarse en la hiperponderación.

Se procede a elaborar una descripción de todos los elementos que constituyen el objeto de investigación clasificándolos en los niveles estructurales (superestructura, estructura e infraestructura) y en los factores de cada nivel. Un factor es cada uno de los elementos que conforman un nivel estructural y se asumen como unidad de evaluación. Los factores deben ser definidos considerando la relevancia que poseen con respecto al objeto de investigación y para cada uno de ellos serán determinadas las variables generales y específicas a evaluarse.

El nivel de superestructura hace referencia a las intenciones y la aspiración de todo sistema de educación superior. Estas intenciones de carácter universal constituyen las bases sobre las cuales debe encontrarse desarrollado el modelo de evaluación global institucional del Ecuador, así como a los resultados que se espera obtener gracias a su aplicación. Ellas se encuentran plasmadas implícita o explícitamente en elementos como:

- Misión
- Visión
- Marco jurídico
- Plan Estratégico de Desarrollo
- Modelo Educativo Institucional
- Perfil de Egreso
- Resultados, impacto y trascendencia

El nivel de estructura comprende las formas de organización, interacciones, y relaciones de coherencia entre los componentes o criterios que configuran el modelo de evaluación, con el propósito de conocer si estos poseen una articulación eficiente para la verificación de la gestión de los procesos de gobierno, administración y apoyo al desarrollo académico, científico, tecnológico y de vinculación social de las IES para generar la producción, transmisión y difusión del conocimiento. La interconexión entre estos aspectos está supuesta a brindar la posibilidad de lograr los resultados esperados llegando a determinar si las instituciones del sistema de educación superior logran alcanzar su finalidad. En este nivel se definen los siguientes factores:

- Planta académica
- Estudiantes
- Funciones sustantivas
- Programas institucionales
- Internacionalización
- Estructuras de participación

El nivel de infraestructura corresponde a analizar que el modelo de evaluación contemple los recursos y condiciones que determinan la viabilidad y la operación de los procesos necesarios para cumplir con las intenciones propuestas. Para el efecto se utilizan los siguientes factores:

- Administración
- Instalaciones
- Materiales y equipos
- Financiamiento

- Servicios de apoyo
- Ambiente de trabajo
- Sistema de información

Para cada uno de los factores se procedió a identificar los aspectos o variables a ser analizados elaborándose una matriz (ver Tabla 12 en la p. 222) utilizada en la metodología del Modelo “V” mediante la cual se organizan los siguientes criterios: ejes estructurales, factores, variables generales a evaluar, variables específicas a evaluar, indicadores paramétricos, preguntas orientadoras e indicadores de estado.

Las matrices utilizadas para llevar a cabo el análisis sectorial y síntesis parcial se encuentran en los siguientes anexos: Anexo 2: Matriz de análisis de la superestructura, página 367; Anexo 3: Matriz de análisis de la estructura, página 383 y en el Anexo 4: Matriz de análisis de la infraestructura, dentro de la página 400. Se ha utilizado la sigla “MEGI” dentro de las matrices para abreviar la referencia al modelo de evaluación global institucional. El procedimiento ejecutado conlleva el analizar cada factor con otros factores, tanto del mismo nivel como de los otros niveles estructurales y dimensionales.

Tabla 12: Diseño de matriz para el análisis sectorial y síntesis parcial

EJES	FACTOR	VARIABLES generales a evaluar	VARIABLES específicas a evaluar	Indicador paramétrico	Pregunta orientadora	Indicador de estado
------	--------	-------------------------------------	---------------------------------------	--------------------------	-------------------------	------------------------

EJES	FACTOR	Variables generales a evaluar	Variables específicas a evaluar	Indicador paramétrico	Pregunta orientadora	Indicador de estado	
SUPERESTRUCTURA	- Misión - Visión - Marco jurídico - Plan Estratégico de Desarrollo - Modelo Educativo Institucional - Perfil de Egreso - Resultados, impacto y trascendencia	Variables que permiten caracterizar los factores en el nivel de las intenciones	Son atributos o componentes de cada factor	Nivel deseado para cada una de las variables	Preguntas construidas por el investigador para delimitar su atención en la información pertinente que permita determinar la distancia existente entre los indicadores paramétrico y de estado	Estado obtenido al observar los elementos de la realidad en estudio que facilitan medir y ponderar los indicadores	
	ESTRUCTURA	- Planta académica - Estudiantes - Funciones sustantivas - Programas institucionales - Internacionalización - Estructuras de participación					Variables que permiten caracterizar los factores en el nivel de las formas de organización del trabajo
	INFRAESTRUCTURA	- Administración - Instalaciones - Materiales y equipos - Financiamiento - Servicios de apoyo - Ambiente de trabajo - Sistema de información					Variables que permiten caracterizar los factores en el nivel de los recursos que conforman las condiciones de trabajo

Elaborada por María Verónica Peña Seminario, 2015.

Durante esta fase el investigador aplicó el denominado “ciclo de conocimiento” en la estrategia metodológica del Modelo “V”, que consiste en utilizar la atención, memoria, razonamiento y juicio, para la definición de los procedimientos e instrumentos empleados en el desarrollo de la investigación.

Para el efecto se procede a prestar **atención** a las fuentes de las que se obtendrá la información relevante con respecto a cada factor (documento del modelo de evaluación global institucional); determinar los procedimientos e instrumentos de **memoria** para el registro, organización y sistematización de la información obtenida; utilizar procesos de **razonamiento** y uso de instrumentos para el análisis de la información registrada, organizada y sistematizada;

y, finalmente , elaborar un **juicio** de valor mediante procedimientos e instrumentos empleados para la obtención de síntesis, valoraciones y conclusiones.

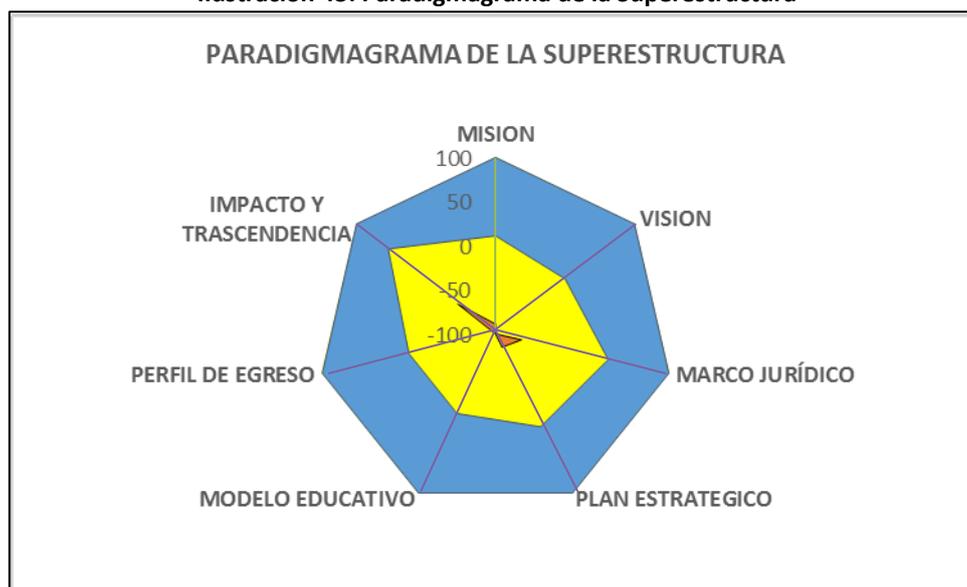
La metodología del Modelo “V” de evaluación dirige al investigador hacia la construcción de un referente conformado por el conjunto de indicadores paramétricos (estado deseado) de los tres niveles estructurales, ante los cuales se formula unas preguntas orientadoras con el propósito de establecer el estado real de la distancia existente para cada variable en relación con su indicador paramétrico.

El confrontar estos tres niveles entre sí mismos y entre ellos permite valorar si las intenciones y finalidad del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior del Ecuador (superestructura), se está cumpliendo por medio de la organización de las actividades diseñadas para ello (estructura), y si los recursos y condiciones (infraestructura) conducen a cumplir con las actividades para el logro de las intenciones expresadas.

El estado de los indicadores se representa en un paradigrama o gráfica de calidad que es utilizado como un criterio para organizar las áreas que requieren atención para su mejoramiento, e identificar los vínculos entre dichas áreas. A partir de los resultados de la síntesis parcial se elaboraron los paradigramas que permiten realizar la comparabilidad entre los indicadores paramétricos (estado deseado) y los indicadores de estado (estado real) y apreciar la distancia entre ambos, que constituye el ámbito para la construcción de propuestas de mejora.

A continuación se presentan los paradigramas para cada nivel estructural en los que el área de color azul indica el conjunto de indicadores paramétricos (paradigma de calidad) del objeto de estudio; el área de color naranja da cuenta de los indicadores de estado, es decir, muestran el estado en el que se encuentra el objeto de estudio con respecto a su paradigma de calidad; y el área de color amarillo la constituyen los indicadores de mejoramiento:

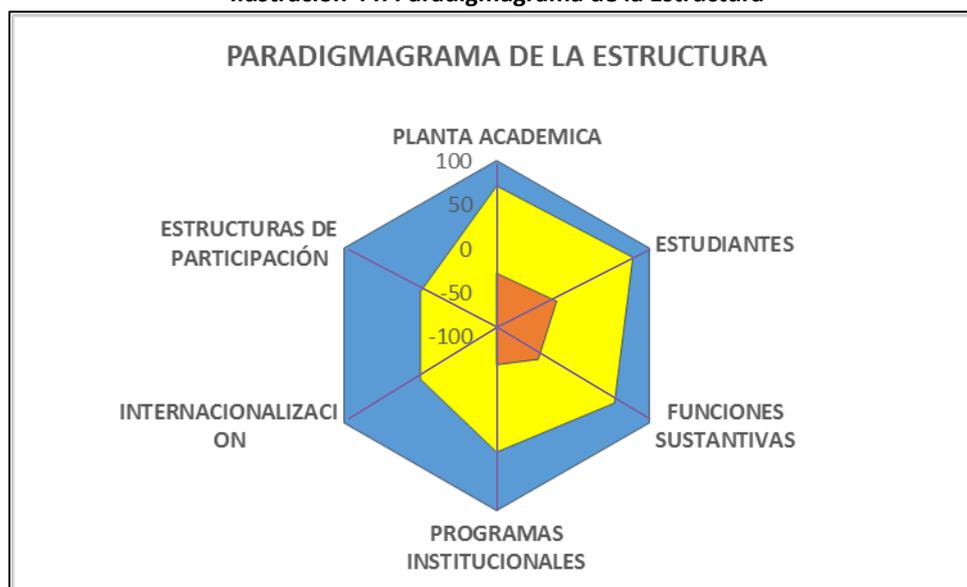
Ilustración 43: Paradigmagrama de la Superestructura



Elaborado por María Verónica Peña Seminario

El paradigmagrama permite visualizar que el modelo de evaluación global institucional considera en algún grado indicadores que dan cuenta del impacto y trascendencia de las IES ecuatorianas, y toma en cuenta la evaluación de los aspectos jurídicos dentro de las universidades. Los indicadores de estado de la misión, visión, plan estratégico, modelo educativo y perfil de egreso implican la necesidad de tomar acciones para su mejora por cuanto no han sido considerados para la evaluación institucional.

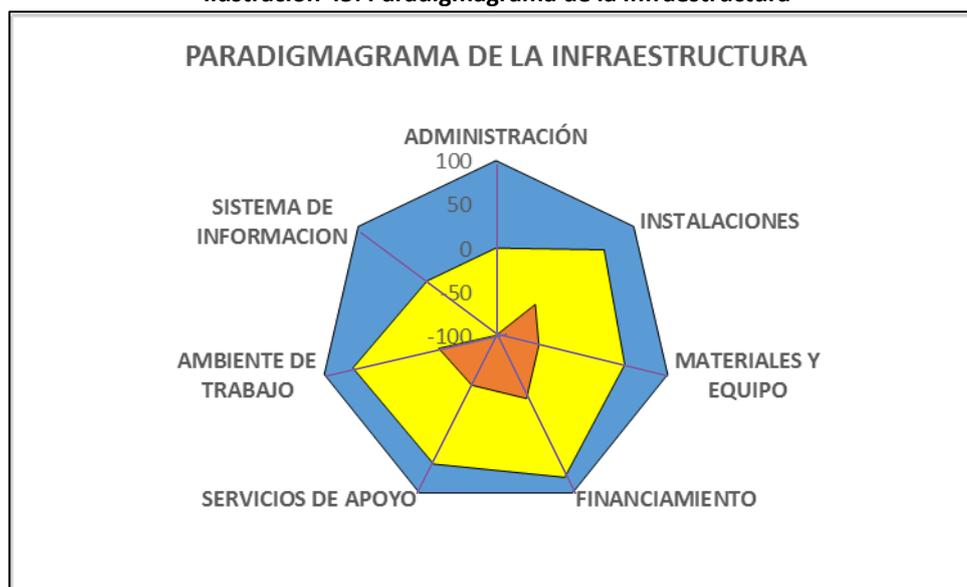
Ilustración 44: Paradigmagrama de la Estructura



Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015

La representación gráfica establece que el estado de los indicadores referentes a la planta académica, estudiantes y funciones sustantivas se encuentran cercanos al nivel deseado, lo que significa que estos estándares internacionales de calidad son valorados por el modelo de evaluación institucional del Ecuador. El estado de los indicadores de los programas institucionales da lugar a que se implementen acciones de mejora en el modelo. Para la internacionalización de las IES y las estructuras de participación, el paradigmagrama refleja que no han sido consideradas dentro del diseño del modelo de evaluación global institucional.

Ilustración 45: Paradigrama de la Infraestructura



Elaborado por María Verónica Peña Seminario

En los indicadores de infraestructura se puede apreciar que el modelo de evaluación global institucional evalúa los aspectos de financiamiento, ambiente de trabajo, instalaciones, y materiales y equipo. Refleja que la administración en apoyo de las funciones sustantivas de docencia, vinculación e investigación no ha sido tomada en cuenta para la evaluación, como tampoco la existencia de sistemas informáticos que faciliten la gerencia de la información en apoyo a las funciones sustantivas.

4.1.2.3. Análisis integral y síntesis confrontativa

El análisis integral examina la relación entre los diversos factores de cada eje estructural y entre los diferentes ejes para llegar a la síntesis, que, como su nombre lo indica, confronta las síntesis parciales en una sola, comprensiva. La síntesis confrontativa describe las debilidades identificadas, organizándolos en los ejes estructurales (superestructura, estructura e infraestructura) y en función del tipo de problemática que representan; académica, organizativo-operativa, o política.

- La problemática académica se refiere al conjunto de necesidades y problemas que posee el modelo de evaluación global institucional para realizar una adecuada valoración de cada una de las funciones sustantivas de las IES.
- La problemática organizativo-operativa es el conjunto de necesidades y problemas que posee el modelo de evaluación global institucional para ejecutar una valoración congruente de las circunstancias y relaciones en las que se desarrollan las funciones sustantivas de las IES.
- La problemática política es el conjunto de necesidades y problemas que presenta el modelo de evaluación global institucional en cuanto a la eficacia y coherencia en la valoración de los lineamientos e intencionalidad en que se basa el desarrollo de las funciones sustantivas de las IES.

Como se indicó, el procedimiento consiste en tomar los indicadores de estado de cada eje estructural como punto de partida para proceder con la determinación de la problemática de la cual se deriva. Para el efecto la metodología del Modelo “V” utiliza una matriz cuyo diseño se presenta a continuación:

Tabla 13: Matriz de análisis integral y síntesis confrontativa

FACTORES DEL EJE	PROBLEMÁTICA REFLEJADA EN EL INDICADOR DE ESTADO			OBSERVACIONES
	ACADÉMICA	ORGANIZATIVA- OPERATIVA	POLÍTICA	
SUPERESTRUCTURA	Problemática	Problemática	Problemática	

FACTORES DEL EJE	PROBLEMÁTICA REFLEJADA EN EL INDICADOR DE ESTADO			OBSERVACIONES
	ACADÉMICA	ORGANIZATIVA- OPERATIVA	POLÍTICA	
SUPERESTRUCTURA	Problemática	Problemática	Problemática	<p>La síntesis confrontativa organiza las deficiencias encontradas en los indicadores de estado para cada uno de los factores y ejes estructurales en función del tipo de problemática que representan: académica, organizativa-operativa o política.</p>
- Misión	x	x	x	
- Visión		x	x	
- Marco Jurídico		x	x	
- Plan Estratégico de Desarrollo	x	x	x	
- Modelo Educativo Institucional		x	x	
- Perfil de Egreso		x	x	
- Resultados, impacto y trascendencia	x	x	x	
ESTRUCTURA	Problemática	Problemática	Problemática	
- Planta académica	x	x	x	
- Estudiantes	x	x		
- Funciones Sustantivas	x	x	x	
- Programas Institucionales		x	x	
- Internacionalización	x	x	x	
- Estructuras de participación			x	
INFRAESTRUCTURA	Problemática	Problemática	Problemática	
- Administración		x		
- Instalaciones	x	x	x	
- Materiales y equipos	x		x	
- Financiamiento			x	
- Servicios de apoyo	x	x	x	
- Ambiente de trabajo		x		
- Sistema de información		x		

Elaborado por María Verónica Peña Seminario, 2015.

Los resultados de esta etapa del proceso se organizan en torno al ámbito de gestión de calidad en el cual deban incorporarse procedimientos o instrumentos para la mejora ya sea de la organización de cada una de las funciones universitarias sustantivas (gestión académica), la organización de las intenciones y actividades de cada una de las funciones adjetivas (gestión

organizativa-operativa), o de los lineamientos generales del quehacer académico y organizativo-operativo que conduzcan al cumplimiento de los fines de la organización universitaria (gestión política).

Las matrices utilizadas para ejecutar el análisis integral y síntesis confrontativa de los factores que conforman el modelo de evaluación global institucional del Ecuador se encuentran en las siguientes secciones del presente documento: Anexo 5: Matriz de síntesis de la superestructura en la página 409; Anexo 6: Matriz de síntesis de la estructura ubicado en la página 416; y en el Anexo 7: Matriz de síntesis de la infraestructura que se encuentra en la página 421 del texto.

Una vez ejecutado el procedimiento metodológico del Modelo “V” se obtiene una síntesis comprensiva que permite a través del aumento de significado y conocimiento sobre el objeto de estudio el determinar los ámbitos en los cuales deben introducirse las acciones de mejora. Las matrices que resumen la síntesis confrontativa se presentan en la siguiente sección del presente documento.

4.1.2.4. Síntesis Confrontativa

La aplicación de la metodología de evaluación del modelo “V” ha permitido generar una síntesis de las mejoras a incorporarse dentro del modelo de evaluación global institucional del Ecuador, organizadas en torno a indicadores que contemplan la gestión de la calidad de las IES en los ámbitos académico, organizativo-operativo y político, y en torno a los ejes estructurales que evalúa el modelo.

Tabla 14: Indicadores de calidad para la gestión académica

INDICADORES DE CALIDAD PARA LA GESTIÓN ACADEMICA	
SUPERESTRUCTURA	1. Verificar si la misión de la IES hace referencia a las funciones sustantivas de formación, investigación y vinculación.
	2. Verificar si la planificación estratégica de la IES contempla planes estratégicos para el desarrollo de cada una de las funciones sustantivas.
	3. Verificar si las IES han obtenido logros o reconocimientos a nivel local, regional, nacional e internacional, si la institución o sus programas han sido acreditados internacionalmente, al igual que si sus estudiantes, docentes e investigadores han obtenido premios y distinciones.
	4. Valorar cuan transparente es para la sociedad el desarrollo de las actividades y el cumplimiento de los objetivos de las IES.
ESTRUCTURA	5. Verificar si la IES posee regulaciones acerca de los requisitos de formación disciplinaria, docente e investigativa además de experiencia profesional para ingresar en la planta académica.
	6. Verificar la estructura de los planes de estudio, los productos académicos y la pertinencia de los estudios sobre necesidades disciplinarias y sociales para su formulación y ejecución.
	7. Valorar si los estudiantes se encuentran recibiendo acompañamiento tutorial durante su formación.
	8. Verificar si la IES posee convenios de cooperación para el desarrollo de programas institucionales, proyectos de investigación y vinculación que promuevan la movilidad de estudiantes y docentes; y si el proceso de internacionalización que conllevan los convenios fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje y la ejecución de las funciones sustantivas en las IES.
INFRAESTRUCTURA	9. Verificar si los espacios de vinculación en los sectores sociales con los que se vinculan las IES son adecuados para el desarrollo de las actividades programadas.
	10. Verificar si los materiales y equipos a ser utilizados para el desarrollo de la función vinculación son suficientes.
	11. Verificar si los servicios bibliohemerográficos de que dispone la IES para la vinculación son suficientes y adecuados

Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015

Tabla 15: Indicadores de calidad para la gestión organizativo-operativa

INDICADORES DE CALIDAD DE LA GESTIÓN ORGANIZATIVO-OPERATIVA	
SUPERESTRUCTURA	1. Verificar los aspectos organizativos-operativos relacionados con la visión de la IES: que se evalúe periódicamente, que se planifique a partir de los resultados de su evaluación, que se difunda a todos los sectores de las IES y que constate si los estudiantes, docentes, investigadores, administrativos conocen y se identifican con ella.
	2. Verificar si las instancias de gestión de la institución son adecuadas para el cumplimiento de la misión y visión, y si dichas instancias y los órganos de gobierno reflejados estructuralmente en el organigrama de la IES guardan coherencia con lo regulado por el Estatuto.
	3. Verificar los factores organizativos-operativos concernientes a la calidad del PEDI de la IES como lo son que los planes operativos anuales sean adecuados al cumplimiento del plan, que el PEDI sea elaborado por la comunidad y que ésta conozca sus contenidos; así como también conocer si es evaluado periódicamente junto con la instancia que se encarga de planificar los cambios.
	4. Verificar si el modelo educativo institucional se difunde a todos los sectores de la IES, si los estudiantes, docentes, investigadores, funcionarios y trabajadores de la IES conocen y se identifican con el modelo educativo, y, si este es evaluado periódicamente.
	5. Verificar la difusión del perfil del egresado a todos los sectores de la IES al igual que su evaluación periódica.
	6. Verificar si la IES lleva un registro sistematizado de sus resultados académicos, de investigación y de vinculación, si recibe retroalimentación de empleadores internacionales sobre la formación de sus graduados y si se utilizan estos resultados para la planificación.
ESTRUCTURA	7. Verificar si la normativa de la IES describe procedimientos para otorgar estímulos al personal académico, al igual que si se cumple la normatividad señalada para su remoción, y los docentes cumplen con sus actividades en cada función sustantiva en relación con su categoría y tiempo de dedicación.
	8. Verificar la existencia de procedimientos para el registro articulado de los proyectos de vinculación de la IES.
	9. Verificar si los programas institucionales promueven actividades de intercambio y colaboración con otros programas educativos, otras dependencias, otras instituciones.
	10. Verificar si la IES posee informes sobre resultados de los programas y convenios de internacionalización
INFRAESTRUCTURA	11. Verificar si la legislación de la IES establece los procedimientos sobre la administración en apoyo a las funciones universitarias.
	12. Verificar si la IES posee una normativa e informes sobre los procedimientos de uso, mantenimiento y renovación de las instalaciones, al igual que revisar la ejecución de evaluaciones periódicas de la infraestructura y condiciones de trabajo para la función vinculación.
	13. Verificar si los servicios de bienestar para los profesores, estudiantes, funcionarios y trabajadores son suficientes.
	14. Verificar si la calidad de las relaciones interpersonales entre los miembros de la IES contribuye al logro de un adecuado ambiente de trabajo.

Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015

Tabla 16: Indicadores de calidad de la gestión política

INDICADORES DE CALIDAD DE LA GESTIÓN POLÍTICA	
SUPERESTRUCTURA	1. Verificar si la intencionalidad en la misión de las IES hace referencia a la descripción de su deber ser, descripción de la metodología para el cumplimiento de su deber ser, descripción de los valores a lograr y valorar si la misión se expresa en tiempo presente.
	2. Verificar si la visión existe declarada en documentos oficiales de la IES, si se establece un plazo para su cumplimiento, si describe lo que se espera alcanzar y si la visión es coherente con la misión de la IES.
	3. Verificar si la normativa en el Estatuto de las IES es coherente con la misión y visión y por ende las funciones de los órganos de gobierno que están siendo reguladas serán apropiadas para alcanzar la misión y visión de la IES.
	4. Verificar la congruencia de las líneas estratégicas del PEDI con las declaradas por el sistema de educación superior, si dichas líneas son adecuadas a cada una de las funciones sustantivas, congruentes con la visión y por lo tanto que el PEDI institucional aporte al cumplimiento de la misión y visión.
	5. Verificar la existencia del modelo educativo dentro de un documento oficial, y si este es coherente con la misión, la visión y el PEDI de la IES.
	6. Verificar la existencia y descripción del perfil del egresado de la institución dentro de un documento oficial, junto con su relación coherente con lo declarado dentro de la misión, visión, PEDI y modelo educativo de la IES.
	7. Verificar si los resultados académicos de las IES se relacionan con el desarrollo de las funciones sustantivas, su contribución al logro de la misión, visión, y objetivos del PEDI institucional guardando coherencia con el modelo educativo y el perfil de egreso institucional.
ESTRUCTURA	8. Verificar en el PEDI si se determinan las estrategias y plazos para la actualización disciplinaria y docente de la planta académica de la IES.
	9. Verificar la congruencia entre los planes de estudio con las estrategias generales de la IES, con las líneas de investigación, y las estrategias de vinculación declaradas en el PEDI de la IES.
	10. Verificar si los programas institucionales interdisciplinarios contribuyen a los objetivos del PEDI.
	11. Verificar el proceso de internacionalización de la IES y su contribución al logro de la misión, visión, alcance de los objetivos en el PEDI, en congruencia con el modelo educativo y aportando al perfil del egresado de la institución.
INFRAESTRUCTURA	12. Verificar si el plan estratégico establece los procedimientos para el uso, mantenimiento y renovación de las instalaciones al igual que si estas son congruentes con el modelo educativo de la IES.
	13. Verificar si la legislación de la IES establece los procedimientos y requiere informes acerca del uso, mantenimiento y renovación de los materiales y equipos.
	14. Verificar si los servicios de la biblioteca son congruentes con los objetivos generales del PEDI.
	15. Verificar si las IES implementan sistemas de información para el manejo de datos y procesos en referencia a docentes, estudiantes, proyectos académicos, de vinculación y de investigación.

Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015

4.1.3. Conclusiones de la primera fase de análisis

En la primera fase del análisis de datos se realizaron dos procedimientos. Inicialmente se empleó la técnica del análisis de contenidos aplicada a aquellos artículos de la Ley Orgánica de Educación Superior que hacen mención a la calidad de la educación. La finalidad fue establecer si la totalidad de los requerimientos señalados en la normativa han sido considerados para el diseño del modelo de evaluación global institucional del Ecuador.

El análisis de contenidos concluye determinando que deben implementarse cuatro tipos de estrategias para verificar fielmente el cumplimiento de la LOES, siendo estas: la incorporación de nuevas variables a observarse dentro de las guías metodológicas de verificación y evaluación, la ampliación de las pautas de revisión para la verificación de ciertas variables, la implementación de procedimientos adicionales que provean de mayor certeza a la evaluación de una variable mediante la triangulación metodológica, y, la necesidad de precisar la metodología empleada en el proceso de evaluación global institucional.

Posteriormente se utilizó el Modelo “V” de evaluación como herramienta metodológica que permitiera establecer las relaciones entre los diversos componentes del modelo de evaluación global institucional asumiendo la complejidad inherente al objeto de estudio en sus múltiples dimensiones. Se diseñó un paradigma de calidad en el que se determina el estado óptimo para las variables que conforman el modelo, considerando que éste ha sido estructurado para valorar la calidad en la intencionalidad de las instituciones de educación superior; la calidad de la organización de los procesos institucionales para alcanzar las metas planificadas; y la adecuada provisión de recursos que aseguren la ejecución de las actividades para obtener los resultados esperados.

Una vez empleada la estrategia metodológica de hiperponderación diferencial multifactorial que conlleva abordar la investigación del objeto de estudio focalizando en sus componentes, tanto en forma aislada, como en sus interacciones y relaciones con otros elementos; se obtuvo una síntesis que permite detallar las acciones de mejora a ser introducidas en el modelo de evaluación global institucional para asegurar calidad de nivel internacional en las

variables e indicadores que configuran las gestiones académica, organizativo-operativa y política de las instituciones de educación superior del Ecuador.

4.2. Segunda fase de análisis

La metodología planteada para la ejecución de la presente investigación evaluativa considera que a partir de los lineamientos contenidos en los Artículos 94 y 95 de la LOES, se diseñe un guion de entrevista a ser empleado para realizar entrevistas en profundidad dirigidas a autoridades y directores de evaluación de las IES, al igual que a pares evaluadores que participaron en la evaluación global institucional de las universidades ecuatorianas.

Mediante las entrevistas se espera alcanzar los siguientes objetivos:

- Identificar los aspectos del modelo a ser mejorados acorde con la experiencia de los pares evaluadores nacionales que participaron del proceso.
- Establecer los criterios de mejora al modelo de evaluación a ser propuestos desde la experiencia de autoridades y departamentos de evaluación y aseguramiento de la calidad de las IES ecuatorianas.

Antes de proceder a describir el procedimiento seguido para la ejecución de las entrevistas, es preciso recordar los contenidos de los artículos de la LOES de los que se desprenderán los criterios mediante los cuales se estructuró el guion que fue utilizado:

Art. 94.- Evaluación de la calidad.- *La Evaluación de la Calidad es el proceso para determinar las condiciones de la institución, carrera o programa académico, mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, a fin de que sus resultados sirvan para reformar y mejorar el programa de estudios, carrera o institución. La Evaluación de la Calidad es un proceso permanente y supone un seguimiento continuo.*

Art. 95.- Acreditación.- *La Acreditación es una validación de vigencia quinquenal realizada por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, para certificar la calidad de las instituciones de educación superior, de una carrera o programa educativo, sobre la base de una evaluación previa.*

La Acreditación es el producto de una evaluación rigurosa sobre el cumplimiento de lineamientos, estándares y criterios de calidad de nivel internacional, a las carreras, programas, postgrados e instituciones, obligatoria e independiente, que definirá el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

El procedimiento incluye una autoevaluación de la propia institución, así como una evaluación externa realizada por un equipo de pares expertos, quienes a su vez deben ser acreditados periódicamente.

El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior es el organismo responsable del aseguramiento de la calidad de la Educación Superior, sus decisiones en esta materia obligan a todos los Organismos e instituciones que integran el Sistema de Educación Superior del Ecuador.

La muestra se encuentra conformada por un total de 16 sujetos de estudio que cumplen con las siguientes características:

- 8 Rectores, Autoridades o Directores de Evaluación de universidades públicas, cofinanciadas o autofinanciadas de las principales ciudades del Ecuador.
- 8 Pares Evaluadores nacionales que participaron en el proceso de Evaluación Global Institucional realizado por el CEAACES.

Dentro del capítulo anterior, destinado a la metodología, fueron presentadas las matrices detallando la conformación de la muestra del estudio que pueden consultarse en la página 187 de la tesis.

De igual manera, en el capítulo de metodología se encuentra descrito el procedimiento utilizado para la construcción del guion de entrevistas dentro del numeral 3.5 Criterios para la elaboración del instrumento de recolección de datos. Dicho texto puede ubicarse en la página número 184.

4.2.1. Análisis de las entrevistas a Evaluadores

Siguiendo el planteamiento metodológico previsto para la ejecución de la investigación, los archivos digitales conteniendo las entrevistas fueron ingresados dentro del software Atlas Ti 7 con la finalidad de proceder a su análisis. Se numeraron las entrevistas en relación con el orden y secuencia en que fueron realizadas; la numeración para identificar las citas dentro del análisis corresponde a aquella que se utilizó dentro de la Tabla 7: Características de la muestra de evaluadores que se encuentra en la página 187; y en la Tabla 8: Características de la muestra de autoridades, que es posible visualizar en la página número 188 del presente documento. En el texto se utiliza la abreviatura “E” para hacer referencia a la palabra “entrevista”, seguida por el número asignado al evaluador entrevistado.

Una vez codificadas las entrevistas, la metodología de análisis contempló la elaboración de redes de códigos con sus respectivas citas tomadas de los textos transcritos. A partir de las redes de significados que el investigador atribuye a las entrevistas, el software “Atlas Ti” facilita el articular la información en torno a memos en los que se fue generando conocimiento acerca de la descripción del proceso de evaluación global institucional del Ecuador, conforme a la experiencia de los pares evaluadores externos y la interpretación que de ella realiza el investigador. En torno a sus vivencias, los evaluadores construyeron propuestas de mejora para los diversos aspectos del modelo que fue utilizado para evaluar las universidades y escuelas politécnicas del país.

Al ser este estudio una metaevaluación de un proceso de evaluación ya ejecutado, se declaró que se utilizarían los planteamientos del metamodelo “V” para analizar los elementos del proceso de evaluación e interpretar los eventos cuando el investigador lo considere pertinente. El análisis cualitativo de las entrevistas se encuentra organizado a partir de las siguientes categorías elaboradas por el investigador y concernientes al proceso de evaluación global institucional: la capacitación de los evaluadores, la construcción de la realidad, la internacionalización de las universidades y las propuestas de mejora sugeridas por los pares evaluadores.

4.2.1.1. Capacitación de evaluadores

La Ley Orgánica de Educación Superior explicita que la evaluación externa deberá ser realizada por un equipo de pares expertos, quienes a su vez deben ser acreditados periódicamente. Con respecto a la formación recibida previo al inicio del proceso de evaluación global institucional los pares evaluadores entrevistados manifestaron que la capacitación resultó insuficiente debido a algunos factores: a) la duración del proceso de capacitación, b) el tipo de capacitación recibida, y, c) el modelo de evaluación utilizado.

Duración de la capacitación.- La convocatoria a los evaluadores enviada desde el CEAACES les invitó a un taller de capacitación sobre el proceso y aplicación de las herramientas a utilizar en la Evaluación Institucional. El taller se llevaría a cabo el 8 y 9 de Abril del 2013 en los salones del Centro de Convenciones Eugenio Espejo, de 8h30 a 17h30. Esto totaliza un total de 16 horas de capacitación si se reduce la hora diaria destinada al almuerzo. Se les solicitaba llevar su laptop, por cuanto la capacitación sería sobre el aplicativo tecnológico a utilizarse en el proceso. Previo a la capacitación los evaluadores recibieron vía correo electrónico las guías metodológicas que hasta el momento se encontraban aprobadas con la finalidad que las revisasen. Sobre el tiempo de duración del proceso de capacitación, la opinión de los evaluadores coincide en que resultó insuficiente:

E.2. "El tiempo de duración de las capacitaciones fue bastante limitado y respondía únicamente al estudio de las guías o a la evaluación de determinado número de parámetros pero no se formaba al evaluador como evaluador en sí. Fue una verificación o explicación sobre qué datos deberían revisarse en los diferentes aspectos a evaluar más no una socialización del modelo de evaluación en profundidad".

Los evaluadores hicieron referencia a que la capacitación recibida fue de naturaleza procedimental, les adiestraban en cómo debían llenarse las matrices de datos y utilizarse el sistema informático. Indicaron que el sistema fallaba frecuentemente lo que impidió se optimice el tiempo para dedicarlo a una revisión más amplia de los indicadores y las posibles evidencias que se verificarían para su cumplimiento.

E.4. "La capacitación para mí fue un poco confusa porque simplemente te llamaron un par de horas de un día a contarte lo que tenían los instrumentos para evaluar pero no te dieron ningún tipo de reflexión, análisis de cada uno de los indicadores, sus posibles formas de contestar."

E.1. "Nos capacitaban era en el uso de las guías, nada más".

La inclusión de un sistema informático en el que las universidades habían cargado su información fue considerada como un procedimiento novedoso que facilitaba la labor del evaluador ya que se evitaba lo sucedido en procesos previos en que debían regresar de las evaluaciones in situ cargando cajas con los documentos y evidencias que habían sido verificados. En la evaluación global institucional, los documentos y evidencias se analizaban y valoraban previo a las visitas in situ. La capacitación dedicó gran parte de la agenda a entrenar a los evaluadores en el uso del aplicativo informático a ser implementado para verificar la documentación.

E.6. "Básicamente pues se enseñaba a utilizar la plataforma y a entender un poco como iba a ser el nuevo esquema que surgía en esa ocasión".

E.4. "Durante la capacitación el sistema tuvo un sinnúmero de pruebas con los evaluadores presentes que no permitían dilucidar lo que realmente te tenían que capacitar que era o el uso del aplicativo o el uso de cada uno de los indicadores o la fundamentación para poder tener criterios para evaluar los indicadores".

Formación del Evaluador.- Durante las entrevistas a los pares evaluadores estos indicaron que la capacitación respondía a un entrenamiento sobre el contenido de las guías del CEAACES y la forma en que debían introducirse las valoraciones de los indicadores dentro del sistema informático. Tal adiestramiento no permitió el alcance de sus expectativas en cuanto a recibir una formación que les convierta en los evaluadores expertos a los que hace mención la Ley.

E.4. "...considero que el ser evaluador necesito otro tipo de capacitación que no solamente sea en el instrumento, sino en la fundamentación

teórica, y en el perfil del evaluador. Era una evaluación de negociación, sin esa capacitación podríamos confundir la evaluación con la auditoria y no son lo mismo".

E.8. "El formarse quiere decir que es todo un proceso integral en el cual se requiere tiempo, de más capacitación de la que se obtuvo y de la cual también no solamente se deba ver un aspecto sino varios para formar al evaluador".

A excepción de un evaluador que fue asignado dentro de un equipo a la revisión de documentación del ámbito jurídico, en el grupo de entrevistados todos los evaluadores han cumplido funciones docentes y se han desempeñado en cargos de administración académica dentro de las universidades a las que pertenecen. En sus discursos plantean que conocen los procesos académicos, y que su capacitación la han adquirido por haber participado en otros procesos previos de evaluación educativa, tanto a nivel nacional como internacional. En relación con la formación señalan que gracias a su experiencia previa y sentido común, el adiestramiento recibido les permitió manejar la evaluación, pero existieron algunas dificultades que ameritaban ser incluidas dentro de la agenda a trabajarse durante la capacitación.

E.6. "La principal situación es que si uno tiene en alguna medida sentido común, la capacitación estaría bien, ya que uno se sabe la ley, se sabe el reglamento, el procedimiento, el modelo de evaluación para aplicar...pero básicamente los lineamientos que a uno le dan, por lo menos en mi caso, no tuve ningún problema, fueron suficientes...yo no he sentido de que hayan sido súper capacitaciones con las que uno con el conocimiento previo y las experiencias que uno ha ido acumulando, se puede manejar".

Se evidencia la necesidad de que la formación de evaluadores no se centre únicamente en los aspectos metodológicos y procedimentales, sino que incluya espacios para analizar los fundamentos de la educación superior, las diferencias que podrían encontrarse entre las distintas universidades acorde con su naturaleza de pública o autofinanciada, las

particularidades de la fase de evaluación in situ; como también para reflexionar sobre las bases teóricas del modelo y su intencionalidad, con el fin de unificar criterios entre los evaluadores.

E.2. "La capacitación del evaluador debería estar también integrando procesos de evaluación in situ, o de otra índole previendo otras perspectivas del evaluador, no solamente llenar instrumentos formalmente. Me parece que la capacitación con toda la experiencia que ha tenido un evaluador, y en cursos anteriores y en desarrollo va más allá de ser un encuestador. Un verdadero evaluador debe ser capaz de ver otros indicadores que no están previstos".

E.5. "En la formación deben analizarse aspectos de las características propias de las universidades porque si bien el modelo resulta un modelo estándar pero al momento de evaluar principalmente in situ a las IES se encontraba que a veces la estandarización podía sufrir cierto tipo de subjetividad, entonces es cierto que la idea es buscar una estandarización de las IES pero en el proceso de evaluación debe de tomarse siempre en cuenta que cada entidad tiene características distintas".

Los pares indicaron en sus discursos que las universidades evaluadas eran diferentes, por sus años de funcionamiento, por el número de estudiantes, por la región del país en que se encuentran situadas y su necesidad de responder a las demandas de desarrollo de dicha región, por ende, resulta inadecuado el contemplar al modelo de evaluación como una herramienta estándar que se adapta a la diversidad existente entre las IES.

En torno a las diferencias presentes entre las universidades públicas con las cofinanciadas y autofinanciadas, un elemento que fue mencionado corresponde al tipo de contratación de los docentes. Los pares evaluadores no recibieron suficientes datos como para asegurar que en todos los equipos se verificó dicho indicador utilizando un mismo criterio. Estos razonamientos justifican que hablar de una universidad estándar dentro del país resulta improcedente, al igual que sería inadecuado pensar que dos sujetos evaluadores con distinta experiencia profesional y de vida, valoren un indicador de igual manera. Y, en esta misma línea de pensamiento, tampoco se podría afirmar que un modelo estandarizado se ajuste a

evaluar la calidad inherente a las individualidades e identidad particulares y diversas de todas las universidades ecuatorianas.

Se aprecia la diferente concepción que poseen los evaluadores al referirse a la subjetividad del observador, encontrándose opiniones que reflejan la prevalencia de un paradigma positivista en el que cabe la noción de objetividad al momento de evaluar. Una capacitación que establezca reflexiones sobre el conocer y la producción de conocimiento que realiza un observador desde la multidimensionalidad inherente al fenómeno de distinguir, captar y describir la realidad asumida desde la experiencia única de cada sujeto, aportaría referentes para conceptualizar el proceso de evaluación como una investigación evaluativa.

Fundamentos del Modelo de Evaluación.- La totalidad de evaluadores entrevistados señalan desconocer los fundamentos teóricos del modelo de evaluación global institucional cuyo estudio les hubiese permitido clarificar la intencionalidad de la evaluación, comprender la metodología seleccionada e implementada con el objetivo de alcanzar mayor conocimiento de las IES en torno al paradigma del que ésta se desprende. La inexistencia de documentación que sustente el proceso de evaluación global institucional desde una reflexión científica, y el no haberse incluido dicho reflexionar dentro del proceso de capacitación, induce a que los evaluadores consideren el proceso llevado a cabo como una mera práctica técnica y asuman sus roles desde la posición de técnicos verificadores de documentación.

E.1. "No hay un modelo filosófico que yo haya podido percibir, simplemente un modelo administrativo en busca de la calidad".

E.2. "Realmente decirte un modelo teórico como tal, no lo es, más bien creo que es un modelo matemático el que están siguiendo como línea principal".

E.6. "En todas las capacitaciones, reuniones de trabajo, y todo en lo que me ha tocado participar, nunca nos han hecho una explicación de un modelo que fundamente todo esto".

Al carecer de un encuadre y premisas que aporten sentido al proceso evaluativo e iluminen el camino hacia el conocimiento de las universidades evaluadas, los evaluadores poseen distintas apreciaciones sobre la intencionalidad en la aplicación del modelo.

E.4. "Realmente nunca nos dieron una introducción teórica, simplemente nos mandaron por correo un sinnúmero de guías, después cuando llegamos nos volvieron a hacer énfasis en las guías y no nos indicaron ningún modelo teórico en relación a ser un modelo de evaluación mixto que mida lo cuantitativo y cualitativo, simplemente era un check-list de indicadores cuantitativos".

E.8. " No es solamente de un proceso sino de algunos procesos en que hay este tipo de situación en que no hay la claridad dentro de la fundamentación teórica para nosotros poder determinar este es el modelo con el que se inicia, este es el modelo con el que se trabaja, de aquí nosotros sacamos información y este es el modelo con el que comparamos".

Se constató durante las entrevistas que los evaluadores desconocen el posicionamiento epistemológico del que deriva la metodología de evaluación. Cada uno de ellos posee ideas preconcebidas acerca de la calidad institucional, y dependiendo de ellas tomarán decisiones y le atribuirán significados a la realidad que están evaluando, estando o no conscientes de que en la construcción de sus descripciones se revela su postura epistemológica.

Se les solicitó a los evaluadores que expresaran su criterio en torno a las mejoras que deberían introducirse para la ejecución de futuros procesos de capacitación. En su mayoría expresaron la necesidad de transformar los talleres en espacios formativos, trabajando sobre diversas temáticas concernientes a la educación superior, la evaluación, la investigación evaluativa, y la mejora continua de la calidad. Plantearon que la capacitación no debería ser en un único momento previo al inicio de la evaluación, sino un proceso permanente y progresivo.

E.2. "Yo pienso que esto debería ser un proceso sistemático que se realice durante todo el año para que llegado el momento de los procesos de

evaluación a las instituciones éstos sean mucho más consistentes con lo que se espera realizar".

E.3."El asunto fundamental es la formación de recursos humanos calificados como profesionales y como investigadores y emprendedores de un proceso".

E.7. "Tomarse un tiempo necesario para explicar cuál es el modelo de evaluación y que se logre una clarificación o una diferenciación entre lo que es una evaluación, una auditoria...con fines de mejora, de ir alcanzando los estándares esperados tanto por la política de Estado cuanto por la política de Gobierno".

4.2.1.2. Construcción de la Realidad

Acorde con los referentes utilizados para la definición de las instituciones de educación superior como objeto de estudio y de evaluación, los pares evaluadores externos, quienes realizan la tarea de valorar la realidad de las universidades basados en los criterios previamente establecidos para ejecutar dicha tarea, engendrarán sus narrativas para dar cuenta de sus observaciones y describir dicha realidad. Los informes generados por los equipos de evaluación son producto de un proceso que involucra la mirada subjetiva de éstos sujetos observadores.

La participación de los pares evaluadores externos durante el proceso de evaluación global institucional transcurrió en dos fases. La primera, de análisis documental que se llevó a cabo desde el 29 de abril hasta el 23 de mayo del año 2013. Los evaluadores se congregaron en equipos de cinco o seis participantes, seleccionados en relación a sus perfiles profesionales ya sea de académico, informático, financiero y legal. Los evaluadores con grado de PhD se agruparon en un equipo distinto encargado de la evaluación del criterio "investigación" de todas las universidades.

Se organizaron diez equipos de evaluación, todos ellos poseían un coordinador encargado de la distribución de las tareas y con la responsabilidad del cumplimiento de los resultados esperados. A cada equipo le fueron asignadas un promedio de cinco universidades. Su labor consistió en la evaluación de los documentos previamente cargados por las universidades dentro de la plataforma informática GIIES, (Gestión de la Información de las Instituciones de Educación Superior), e ir validando dentro del sistema el nivel de cumplimiento de las evidencias acorde con las indicaciones contenidas en las guías metodológicas proporcionadas por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador, CEAACES.

La segunda fase, inició el 27 de mayo del mismo año, los equipos de evaluación fueron reasignados a nuevas universidades que visitarían presencialmente para verificar esencialmente los indicadores contenidos en la guía de infraestructura.

Los pares evaluadores manifiestan que la metodología utilizada para la primera fase de evaluación, el análisis documental, no les permitía el construir una visión real o concreta de la universidad en estudio. El validar documentos frente a un computador les significaba el enfrentar una realidad fragmentada, descontextualizada, al carecer de los elementos propios del ámbito universitario que facilitasen el adquirir mayor conocimiento sobre las características individualizadas de las instituciones de educación superior para llegar a atribuirle sentido a la documentación que estaba siendo verificada.

E.1. "Yo creo que el análisis documental como se lo hizo no reflejaba el total de la realidad de una universidad porque eran ciertos aspectos, ciertos documentos que se pedían...y había que estar mirando para intentar comprender unas diferencias...no se situaba uno en diferentes lugares o diferentes universidades... Esos papeles no son realmente la realidad universitaria...descontextualizado, no se entendía fácilmente que lo que estábamos analizando era un procedimiento, no una particularidad de una universidad".

E.6. "...para el evaluador que no conoce la realidad de la universidad, es difícil simplemente verificar al frio, digamos documentos que están

subidos a una plataforma y que quizás en algunos casos... podrían estar subidos erróneamente en ciertos indicadores entonces el evaluador tiene quizás que esforzadamente investigar un poco sobre la universidad para entender como ha funcionado, el tamaño de la universidad. Esas son cosas que no están en los documentos, entonces uno necesita saber cuántos campus tiene, cuantos edificios tiene, para tener idea, de la realidad. La realidad entre las ciudades por más que seamos un mismo país no siempre son las mismas. La cultura organizacional, las líneas de investigación, los planteamientos que tiene cada universidad son distintos, no. Si es un poco frio el tener que abrir un documento y asignarle una calificación tal como lo estableció el modelo".

Durante la fase de evaluación in situ consideran que nuevamente se encontraron con un proceso en que su labor consistía en la verificación de datos que sobre la infraestructura existente dentro de las universidades y escuelas politécnicas eran solicitados en las guías de evaluación. La tarea asignada consistía en llenar las matrices que les fueron proporcionadas para el efecto. La constatación de la existencia de aulas, equipos, libros o internet, sin haber recibido una explicación sobre el propósito de dicha verificación, no les permitía apropiarse de su relación con el principio de calidad en la educación.

E.4. "Y entonces yo veía que en la evaluación in situ eran simplemente unas matrices donde tenías que verificar si había un número de aulas, un número de mesas, un número de puestos de profesores de tiempo completo, si había una impresora, si había un teléfono...bueno, eso no sé si mida realmente la calidad de la educación".

El criterio del evaluador.- Los pares entrevistados indican que el criterio de los evaluadores jugó un rol importante dentro del proceso, tanto a favor como en contra de la valoración de las evidencias que estaban siendo verificadas. Muchas veces sus limitaciones de experiencia en gestión universitaria les impedían ampliar los horizontes de su mirada para valorar otras aproximaciones a la documentación que iban más allá de aquello que se indicaba dentro de las guías metodológicas.

E.3. "Esto significa que se puedan tomar en cuenta los criterios del evaluador que hace ver que hay cosas que no están en los indicadores o que sobrepasan la realidad de la observación del indicador cuantitativo para mejorar el proceso. El criterio del evaluador es importante en los procesos de mejoramiento, de rediseño de la evaluación".

E.8. "La cuestión es que muchos documentos llevaban a que el evaluador se vaya hacia la subjetividad entonces ocurría la situación de que un evaluador tenía un punto de vista con respecto a un tema y el rato que se iba hacia la documentación, ésta no nos facilitaba esa claridad para nosotros ver el problema, entonces tocaba muchas de las ocasiones con los compañeros tratar de tomar una decisión que no afecte tanto a la IES ni al CEAACES con el que nosotros estábamos trabajando".

La reflexión sobre las intenciones de los indicadores, los procedimientos para valorar, los métodos para procesar y organizar la información, la retroalimentación constante sobre el proceso que se llevaba a cabo, no fueron elementos que se privilegiaron en el ámbito metodológico. Los evaluadores indicaron que eran guiados por personal técnico que les apoyaba en la resolución de problemas. Hizo falta un discurso erudito que les direccionara acerca de la concepción de la metodología para hacer evaluación.

El trabajo de análisis documental se realizó en un ambiente de suma confidencialidad. Cada equipo tenía acceso únicamente a la documentación de las universidades que les habían sido asignadas. Si en caso el coordinador del equipo junto a sus pares no lograba determinar un criterio común para validar una evidencia, en la sala se encontraban los técnicos del CEAACES para ayudarles a establecer la respuesta óptima. En muchas ocasiones la nueva aproximación a la valoración de un indicador era compartida con el salón con la finalidad de que los restantes equipos asuman ese criterio unificado para evaluar. Aun así, los evaluadores consideran que en algunos equipos se evaluaba a discreción, especialmente sobre aspectos que según el particular criterio de algún evaluador, consideraba innecesario consultar.

E.2. "Hubo personas, de acuerdo a la dinámica de los equipos, que evaluaban con cierta discrecionalidad documentos. Por ejemplo, se pedía

que se evalúe en un documento determinado contenido, pero las personas se ponían a cuestionar otros aspectos del documento, como el cuestionar si dicho documento había sido forjado porque no era una hoja en la que se observaran perforaciones que implicaba que el original se encuentre dentro de algún archivo o carpeta. Hubo mucha discrecionalidad en determinados aspectos y estaba radicada en el hecho de que no hubo una capacitación general del proceso, de cómo debía dirigirse el proceso en sí".

Otras situaciones que se presentaban correspondían a la ausencia de herramientas o formatos a ser empleados para el análisis de información extensa de forma que facilitasen al evaluador la validación de los indicadores. Esto se produjo en el caso de los proyectos de vinculación cuya documentación fue presentada por cada universidad en esquemas distintos, escenario que dificultaba valorar la pertinencia de los datos contenidos dentro de los proyectos o de las evidencias que sustentaban el impacto de las actividades sobre la comunidad. Otro hecho similar que fue mencionado fue el de la contratación docente y la verificación de su tiempo de permanencia en las IES a través de planillas de aseguramiento al seguro social. Los evaluadores utilizaron sus propios métodos para verificar la información, lo que consecuentemente conlleva resultados no estandarizados, mejorados o reducidos acorde con la experticia que posea el evaluador.

E.4. "...yo me apropié de uno de los indicadores que era el área de vinculación, me interesó mucho ese tema porque considero que tengo relación directa con lo que es el tema proyectos y me enfoqué mucho en tratar de entender la lógica que las universidades estaban utilizando para trabajar esta área de proyectos de vinculación en relación a lo que decía el indicador. Inclusive en mis informes yo me inventé una mallita para que en base a lo que ellos nos habían propuesto, aumentar información, comentarios que podrían servir a la IES como al CEAACES para poder tener una mejor referencia para medir el indicador de vinculación".

La discrecionalidad del evaluador también fue señalada como un elemento presente durante la fase de evaluación in situ. Los evaluadores no cuestionaban bajo parámetros similares el

alcance de la revisión de las evidencias para la verificación de los indicadores. Un evaluador refirió el haber consultado por vía telefónica desde el contexto de evaluación acerca de un indicador cuyo alcance no estaba claro dentro de la guía. Posteriormente, al compartir la experiencia con otros pares, pudo darse cuenta que la clarificación de las instrucciones no había sido difundida hacia todos los equipos.

E.2. “...en una de las guías decía que al verificar los libros de las bibliotecas una de las observaciones a realizar era revisar si tenían o no el ISBN... pude verificar que varios libros carecían del ISBN aun cuando eran libros, pero por el año de publicación obviamente no tenían ese requisito. Yo llamé a una de las coordinadoras de la parte técnica y realicé la consulta acerca de...si el indicador deseaba medir la antigüedad de los textos, o simplemente verificar que eran libros. La Técnica me indicó que lo que se deseaba verificar es que los libros fueran libros, por lo tanto, era irrelevante para ese caso particular que los libros tengan el ISBN. Sin embargo, sé que en otras universidades los evaluadores no hicieron la consulta y simplemente anularon, o no contabilizaron los libros que no tuviesen el ISBN”.

Situaciones como la narrada en la cita anterior en las que el criterio del evaluador, sus dudas o sus certezas, priman al momento de verificar la evidencia, está ejemplificando la imposibilidad de construir modelos de evaluación bajo la premisa de que éstos sean ciento por ciento objetivos. El evaluador es un sujeto cognoscente y su subjetividad estará por siempre presente durante un proceso de evaluación.

El modelo “V” de evaluación reconoce que en cada evaluador estarán inevitablemente presentes una filosofía o visión del mundo y una ideología, y que éstas permean los juicios de valor emitidos. Por lo tanto, desde la visión del Modelo “V” con la que se realiza el análisis de este estudio, se concibe que la investigación evaluativa es una investigación colectiva, social, en que se deben confrontar los diferentes puntos de vista de los distintos evaluadores; se deben objetivar las subjetividades por consenso.

Claridad de las guías y fichas para la evaluación.- Otro factor que los entrevistados consideran que afectó la construcción de la realidad de las universidades que estaban siendo evaluadas documentalmente fue el nivel de claridad que poseían las guías e instrumentos con las instrucciones detalladas para verificar las evidencias y validar los indicadores. Expresan que existieron inconsistencias en la información y diferencias entre el tipo de documentación que las universidades cargaron para cumplir con lo solicitado, lo que generaba también discrecionalidad al momento de evaluarla, o, cambios en las reglas que proporcionaban los técnicos que se encontraban a cargo del proceso.

E.2. "Las guías tenían algunos errores que hubo que irlos corrigiendo sobre la marcha. Había cierta información que era ambigua y teníamos que recurrir a los técnicos para que ellos hicieran precisiones y no todos los técnicos tenían el mismo criterio".

E.5. "Las universidades y escuelas politécnicas lamentablemente no contaban con cierta precisión en muchos casos y mandaban al CEAACES la información que disponían, no necesariamente era una información o mínima o estandarizada".

E1. "...los criterios para mirar si ese documento era pertinente o no también no estaban como muy claros, entró en algunas ocasiones a discusión y en ese rato se tomaban decisiones que no era lo que decía el manual o lo que se nos habían dicho en la capacitación. Nos pedían que tomen en cuenta algún aspecto a lo que la sala de evaluadores respondía que eso no estaba escrito en ningún lado, posteriormente cambiaban de opinión y nos pedían que no lo tomen en cuenta. No existía una normativa clara, escrita, no era suficiente lo que decían las guías".

La imprecisión de los contenidos de los documentos recibidos desde las universidades podían apreciarse dentro de cada equipo ya que se encontraban revisando en promedio cinco a seis instituciones, y la documentación difería en gran medida entre una y otra. No existía un manual que precise los procedimientos a seguir cuando los equipos de evaluación encontraban este tipo de inconsistencias. Tampoco se fueron actualizando por escrito los contenidos en las

guías metodológicas a medida que los evaluadores señalaban los aspectos que debían corregirse o incorporarse dentro de ellas.

Enfoque metodológico.- La metodología a utilizarse para la aproximación hacia la realidad al evaluar la calidad de las universidades y escuelas politécnicas ecuatorianas, para los evaluadores no estaba clara. El discurso del órgano evaluador nacional es que se estaba realizando un proceso en el que se recopilaban datos cuantitativos y cualitativos acorde con lo establecido en la Ley Orgánica de Educación Superior, y para la verificación de cada uno de ellos se encontrarían los procedimientos detallados dentro de las guías metodológicas.

En la guía metodológica cualitativa se precisaron las categorías a utilizarse para realizar el registro de cumplimiento de los indicadores dentro del sistema GIIES, en su mayoría se debía seleccionar entre "cumplimiento total", "cumplimiento parcial", o "cumplimiento deficiente". Estas categorías hacían referencia a los contenidos e información relacionada con cada indicador que se verificaba en las evidencias documentales, pero no necesariamente la existencia de la documentación garantizaba que las normativas o procedimientos a los que en ella se hacían referencia se cumplan al interior de las universidades o en la relación con su medio externo. Esta inexistencia de verificación del cumplimiento de lo establecido en la documentación en contraste con la situación o estado del indicador dentro de una universidad en particular, fue un elemento más que fue señalado por los evaluadores como motivo por el cual consideraban que la metodología empleada durante el proceso no les brindaba la posibilidad de construir la realidad.

E.3. "...se busca ver si existe un programa de seguimiento a graduados, ver si existe un programa de práctica pre-profesional, en definitiva la relación con la universidad con el entorno, esto está bien. Lo que pasa es que tenemos que también pensar cualitativamente si esos planes tuvieron los resultados previstos, no en cuanto a metas cuantitativas, sino a realizaciones en el impacto sobre el medio social en la comunidad, de qué manera se están logrando".

La apreciación de los entrevistados es que el modelo brindó prioridad a la recopilación y análisis de datos cuantitativos que permitiesen medir o ponderar el alcance de lo esperado

para cada indicador y lograr una comparación entre universidades mediante la cual llegarían a categorizarlas. Los aspectos cualitativos inherentes a la misión y funciones de las universidades y su impacto sobre el desarrollo social de la nación se perciben relegados por lo cuantitativo.

E.4. "...entonces si evaluamos bajo formatos estamos evaluado sumamente cuantitativamente, solamente el cumplimiento."

E.8. "Pero todo se engloba dentro de un solo aspecto, lo que es la parte docente, que si es fundamental, pero la universidad es mucho más allá que solamente los docentes porque recordemos que una universidad no solamente está formando profesionales, sino que lo que la universidad lo que debe centrarse es en formar seres humanos".

Los evaluadores consideran que la metodología empleada redujo las posibilidades para que el proceso de evaluación institucional se considere como una investigación evaluativa, en la que el evaluador, investigador, pueda ampliar las perspectivas para la construcción del objeto de estudio. El Artículo 94 de la LOES hace referencia a la evaluación de la calidad mediante una recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que a través de su análisis permitan elaborar un juicio o diagnóstico de la realidad de las IES. Las técnicas para la recopilación de datos cualitativos se encontraron ausentes durante el proceso de evaluación global institucional.

E.4. "A ver, ahí en el artículo dice claramente una técnica, una metodología que se llama sistematizar. Sistematizar no es solamente verificar en un cuadro el cumplimiento, sistematizar es con observación, estar presente un mayor número de días y tiempo en el lugar, entonces ahí podríamos tener resultados cualitativos que no se pueden medir en un solo día o simplemente medir en dos o máximo tres días dependiendo el tamaño de la universidad a la cual estabas yendo a visitar".

E.3. "Esa relación solo se la consigue de dos maneras: haciendo observación directa de aula o a través de los gremios, de las

investigaciones a grupos docentes pero haciendo entrevistas a grupos focales, de otra manera, haciendo investigación evaluativa de corte cualitativo. Hacemos una discusión de pares o de entornos en este proceso y de allí sacar observaciones de cada universidad".

Las técnicas de recopilación de datos cualitativos, la observación, las entrevistas a los miembros de la comunidad académica, la conformación de grupos focales, fueron nombradas por los evaluadores entrevistados, quienes se muestran conocedores del alcance y utilidad de la metodología cualitativa en el ámbito de la investigación evaluativa.

Triangulación Metodológica.- Para obtener un mayor grado de conocimiento de las universidades de forma que permita el emitir un juicio o diagnóstico acerca de su realidad, los evaluadores plantean como necesario el proceder acorde con lo determinado dentro del artículo 94 de la LOES, empleando metodología mixta para la evaluación. La revisión de documentos en la fase de análisis documental y posteriormente, durante el proceso in situ, la verificación del número de libros en las bibliotecas, número de puestos para docentes a tiempo completo, funcionamiento de internet inalámbrico, y demás elementos correspondientes a la infraestructura, no les permitieron apropiarse de los atributos que caracterizan a las instituciones de educación superior.

Los entrevistados contemplan la necesidad de ampliar las perspectivas de aproximación a la realidad mediante técnicas cualitativas que les consientan contrastar los datos producto de la verificación de documentos e infraestructura, con el contacto e interacción con quienes forman parte de los contextos universitarios que se encuentran analizando.

E.2. "La dinámica de los equipos debería ser mucho más amplia permitiendo el contacto con los diferentes actores que participan de la vida institucional, no solamente con los directivos o equipo de personas designadas para atender a los evaluadores del CEAACES durante su visita, sino también que los evaluadores tengan acceso a conversar con quienes son protagonistas del quehacer universitario".

E.1. "...la opinión de los estudiantes es importante y en este modelo me parece que estaba un poco ausente esa opinión que en algún momento se pensaba que iba a considerarse pero finalmente no. Simplemente si quiero saber cómo estoy dando mi servicio el cliente es el más adecuado para darme una idea así sea subjetiva. Yo creo que la opinión de los estudiantes es importante".

E.3. "...hay que ver otros elementos que están en el entorno con un conjunto de instrumentos no cerrados, un poco abiertos, que complementen la investigación evaluativa cuantitativa".

Los evaluadores fortalecieron su opinión acerca de la necesidad de utilizar metodología mixta para obtener un conocimiento más ajustado acerca de la realidad de las instituciones de educación superior utilizando ejemplos sobre las experiencias vividas durante el proceso. Sus discursos cuestionaban si la misión o funciones de las universidades se podían o no juzgar como cumplidas bajo el principio de calidad únicamente mediante el análisis de documentación, sea esta concerniente a proyectos de investigación, proyectos de vinculación, el seguimiento a egresados, la contratación docente, etc. Su criterio fue similar al referirse a la verificación de infraestructura durante la evaluación in situ, sin indagar el real uso que se estaba dando a dichos espacios por parte de la comunidad universitaria no se producía el incremento de conocimiento sobre las instituciones que estaban siendo evaluadas.

E.2. "Le voy a poner un ejemplo: una universidad plantea como aspecto prioritario investigación en el área agropecuaria para satisfacer las necesidades de una comunidad sobre cruzamiento genético de ciertas plantas para mejorar la producción agrícola de ese sector, eso no está considerado. Solo se considera si se hace o no se hace investigación. Pero los resultados que en hechos han sido cualitativamente previstos para una determinada población, para un determinado crecimiento del mejoramiento de calidad de vida, esos no los están viendo cualitativamente, es decir, hay que ver otros elementos que están en el entorno con un conjunto de instrumentos no cerrados, un poco abiertos, que complementen la investigación evaluativa cuantitativa".

E.8. "Pero también hay que ir un poco más allá hacia lo que es el análisis cualitativo ya que nosotros podemos tener que un docente tiene un contrato por varios años con respecto a la IES, como docente, pero el contrato está diciendo que el docente trabaja, pertenece a la IES, tiene unas tareas, pero eso es solamente la parte cuantitativa. Pero si vamos nosotros a hacerle una entrevista al docente, a conversar con él y preguntarle qué es lo que está sucediendo con su puesto de trabajo, como se está desarrollando, que es lo que ha aprendido en la universidad, lo que ha mejorado, lo que necesita, esos son varios aspectos, no solamente el ámbito cuantitativo, sino también el ámbito cualitativo".

E.3. "...que todas las universidades tengan un plan de esto o un plan de lo otro o que una evaluación de que existan esos planes sin relacionarlos con lo real, ya está. No, no, no, me parece que va más allá, va a la característica de como cumplirlo, de cuanto ha llegado, de cuanto cualitativamente puede ser visto un proceso...".

El último ejemplo a presentar corresponde a una elaboración muy concreta realizada por un entrevistado, el conocimiento no proviene de las evidencias de que algo existe, necesita indagarse más allá, apropiarse de más detalles de la realidad que den cuenta de para qué existe, y cómo aquello existente se encuentra fortaleciendo el incremento de la calidad en la educación superior.

E.4. "Por ejemplo cuando hablamos del número de estudiantes por aula, o la capacidad del internet para el aula y los recursos tecnológicos, ¿por qué no medir uno cualitativo que sea preguntarle a uno de los docentes cómo está utilizando esas herramientas en el aula?, cualitativamente, y ¿qué tan eficaz ha sido incorporarlas en el aula?".

Los evaluadores consideran que el empleo de metodología mixta permitirá el total cumplimiento de lo establecido dentro del Artículo 94 de la LOES. Un aspecto dentro de una investigación evaluativa es la recopilación de los datos, que es especificado en la Ley, y otro

complementario pero diferente lo constituye la metodología empleada para ejecutar el análisis de los datos obtenidos. Durante la fase de análisis los pares evaluadores consignaron sus criterios valorativos acorde con lo especificado dentro de la guía metodológica, pero para la recolección de datos ninguno de los entrevistados manifiesta el haber hecho uso de técnicas cualitativas de investigación.

4.2.1.3. Internacionalización de las instituciones de educación superior

El artículo 95 de la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador establece que la acreditación es el producto de una evaluación rigurosa sobre el cumplimiento de lineamientos, estándares y criterios de calidad de nivel internacional. Esta condición implica que los criterios, variables e indicadores que conforman el modelo de evaluación global institucional son similares o equiparables con aquellos cuyo cumplimiento está siendo verificado dentro de modelos de evaluación implementados en otros países alrededor del mundo. También dentro del artículo 97 de la misma Ley se menciona que la categorización de las universidades, producto de la evaluación hará referencia a un ordenamiento de las instituciones que incluya criterios y objetivos medibles y reproducibles de carácter internacional.

La mención a la internacionalización de la educación superior ecuatoriana también se visualiza en otros artículos de la Ley que regulan diversos aspectos, entre los que se pueden mencionar el funcionamiento de programas académicos extranjeros dentro del país; el reconocimiento, homologación y revalidación de títulos obtenidos en el exterior; y particularmente, la participación de evaluadores externos internacionales en los procesos de evaluación institucional, de programas y de carreras, como también la pertenencia a redes internacionales de evaluación educativa.

La LOES dentro del Artículo 138 también considera aspectos de internacionalización circunscritos a las funciones de la educación superior como lo son el fomento de las relaciones interinstitucionales entre las IES nacionales e internacionales a fin de facilitar la movilidad docente, estudiantil y de investigadores, y la relación en el desarrollo de sus actividades académicas, culturales, de investigación y de vinculación con la sociedad. Todos estos atributos no han sido tomados en cuenta dentro del modelo de evaluación empleado para la acreditación de la calidad institucional.

Se preguntó a los evaluadores su opinión sobre los indicadores que deberían incluirse dentro del modelo de evaluación global institucional para valorar el grado de internacionalización que poseen las instituciones de educación superior en el país. Sus respuestas se encuentran circunscritas hacia lo regulado dentro del artículo 138, habiendo mencionado principalmente la posibilidad de validar la existencia de movilidad internacional de los miembros de la comunidad académica, la pertenencia y participación en redes internacionales, la internacionalización del currículo y la existencia y actividad de convenios interinstitucionales con universidades extranjeras. Es importante señalar que para estos indicadores se pone énfasis en que no será la documentación la que dé cuenta de la internacionalización de las instituciones, sino la presencia de otras variables a ser valoradas que permitan conocer la naturaleza, condiciones y propiedades en las que se efectúan los intercambios más allá de las fronteras nacionales.

E.1. “No es el número de convenios sino la efectividad de cada uno de esos convenios utilizados en el año. Que universidades dan créditos a mis currículos para enviar a sus estudiantes y si homologan mis currículos y reciben además a mis alumnos tengo credibilidad internacional en cuanto al currículo y eso pues obvio tiene un trabajo previo, no se da fácilmente, eso significa que desde la perspectiva de la calidad tenemos que arreglar la casa para poder ofrecer un servicio internacional. Entonces yo pondría allí como indicadores el número de docentes que viajan a otras universidades, las prácticas que realizan allá, el tiempo que permanecen, la frecuencia con que nos invitan a participar...”.

E.4. “Si hablamos en vinculación hay un sinnúmero de indicadores en cuanto a no solamente tener convenios sino más bien a la efectividad de esos convenios, a cuales han sido los resultados que han tenido esos convenios para vincularse de otras formas, o constituir redes con otras universidades en el área de vinculación”.

Otros elementos de cara a la internacionalización que fueron mencionados corresponden a la posibilidad de generar publicaciones en colaboración con docentes o investigadores

extranjeros, las prácticas o pasantías de los estudiantes en contextos profesionales en otros países, la inserción laboral de los egresados dentro de empresas fuera del país, y el que las universidades ecuatorianas accedan a obtener acreditaciones proporcionadas por agencias de acreditación internacionales.

También se mencionó como indicadores del grado de internacionalización el considerar la misión de algunas universidades que conforman consorcios de universidades con similar orientación alrededor del mundo, como es el caso de las universidades católicas. Su internacionalización estaría también ajustada al cumplimiento de las metas comunes a nivel internacional.

E.8. “...dentro de la institución en la que yo trabajo en la cual nosotros pertenecemos a una red internacional, una red mundial de universidad en la cual nosotros tenemos como principal indicador, por encima de los demás indicadores, cual es el impacto que genera la universidad en la transformación de la comunidad”.

El concepto amplio sobre la internacionalización que implica que se incluya una dimensión intercultural o global dentro de las funciones inherentes a la educación superior que realizan las instituciones fue mencionada únicamente por uno de los evaluadores entrevistados. La internacionalización de las instituciones sería una condición que facilitaría a los miembros de la comunidad universitaria el ampliar sus horizontes a través de la adquisición de una mentalidad global, con tolerancia a otras culturas, respeto a sus valores; condiciones esperadas en la universalidad del pensamiento que se fecunda dentro de los contextos universitarios.

4.2.1.4. Aspectos para la mejora del modelo de evaluación desde la perspectiva de los pares evaluadores externos.

Para finalizar la entrevista se preguntó a los sujetos entrevistados si podían sugerir algún aspecto para la mejora del modelo de evaluación global institucional, la mayoría de las respuestas mencionan procedimientos para optimizar situaciones que ya habían sido incorporadas en sus discursos al responder las preguntas anteriores. A continuación se

presentan las principales mejoras a realizarse al modelo de evaluación global institucional desde la perspectiva de los pares evaluadores externos.

a) Formación a los pares evaluadores

El proceso de formación a los pares evaluadores externos se considera el aspecto fundamental para la mejora del modelo. Una capacitación que incorpore temáticas relacionadas con la reflexión sobre los procesos de evaluación de la calidad educativa, las funciones de la educación superior, la investigación evaluativa y la postura del evaluador dentro del contexto de evaluación. En síntesis se espera poder acceder a un proceso progresivo y permanente, que tenga como finalidad la formación integral de evaluadores.

Se reconoce la importancia de analizar las guías e instrumentos a utilizarse en los procesos dentro de las capacitaciones, destacando adicionalmente la necesidad de que se fortalezca este estudio mediante el fomento de espacios para la reflexión acerca del espíritu de los indicadores, la unificación de criterios para evaluarlos y todo ello sustentado desde la fundamentación teórica que inspiró la construcción del modelo de evaluación.

E.2. “El tema de capacitación a los evaluadores y a los coordinadores de equipos es fundamental. Yo pienso que esto debería ser un proceso sistemático que se realice durante todo el año para que llegado el momento de los procesos de evaluación a las instituciones éstos sean mucho más consistentes con lo que se espera realizar”.

E.4. “Yo sí creo que es importante no solamente se escoja por las habilidades o destrezas que tenga ese profesor, docente o funcionario de una IES para poder evaluar, sino también esa formación de que es ser un evaluador”.

b) Triangulación metodológica

La necesidad de complementar la verificación documental con técnicas cualitativas como las entrevistas dirigidas a docentes, estudiantes, investigadores con la finalidad de obtener un mayor conocimiento acerca de los aspectos de la realidad educativa que sobrepasan lo

verificable dentro de los documentos, como lo son tanto el cumplimiento de las normas institucionales, el acceso a las oportunidades, como también el destacar el valor agregado que una universidad gracias a los valores que impregnan su misión pueda entregar a la calidad de la educación en dicha institución.

E.3 “El mundo moderno está desarrollándose en este paradigma de la investigación mixta, no todo es cuantitativo, ni todo es cualitativo, debemos utilizar de los dos elementos para hacer un proceso”.

c) Acompañamiento a las instituciones de educación superior

En las entrevistas se comprobó en los discursos de varios evaluadores que las instituciones educativas no poseían claridad acerca de la documentación solicitada como evidencia, o, que ésta estaba siendo presentada en innumerables formatos o esquemas, lo que dificultó la labor de verificación al evaluador. Por acompañamiento a las IES los evaluadores establecen como necesario el que ellas tengan acceso a información y capacitación sobre los datos y elementos que se espera estructuren una evidencia o conformen un documento. Este acompañamiento puede constituir parte de las actividades relacionadas con el seguimiento al plan de mejoras posterior a la evaluación.

E.5. “Creo que si es que el CEAACES efectúa un acompañamiento previo con las instituciones podrían tenerse resultados mucho mejores, la información podría ser de mucha mejor calidad y los resultados podrían incluso ser más objetivos de los del trabajo que se realizó en el año 2012 y al final eso sería como mi recomendación. Un proceso de acompañamiento. Entiendo que las IES tienen unidades de evaluación y acreditación pero a veces pienso que actúan de manera descoordinada con el Consejo. El dar un seguimiento mucho más personalizado podría conseguirse resultados más positivos”.

E.8. “... lo que se hace es unas reuniones de acompañamiento, es decir, frente a los problemas que se van detectando en la universidad la función del evaluador es ir consensuando con la persona, con el par evaluado y se van encontrando soluciones y se van elaborando los planes de mejora.

Luego se acuerdan los tiempos, se hace el seguimiento y se va logrando la calidad que es lo que más se requiere”.

El diálogo, los acuerdos y la reflexión conjunta son aspectos que caracterizarían este proceso de acompañamiento a las instituciones de educación superior.

d) Impacto Social

Finalmente, otro aspecto que debería incorporarse dentro del modelo de evaluación global institucional constituye la validación de las funciones universitarias mediante la trascendencia de su vinculación, investigación y currículo para la transformación de las problemáticas que aquejan a la comunidad a la cual prestan sus servicios académicos. El sentido de pertinencia debe encontrarse presente al momento de la apertura de carreras como reflejo ante la necesidad de incorporar profesionales que den respuesta a las demandas de atención a la población en áreas específicas. De igual forma la pertinencia aplica a las innovaciones tecnológicas y científicas producto de la investigación que deben constituir aportes para el cambio de la matriz productiva nacional. Y también deben de ser pertinentes los proyectos de vinculación, impacto y desarrollo social, en la medida en que estos se ajusten al apoyo necesario que asegure una transformación sostenida y sustentable en los grupos sociales menos favorecidos de la colectividad.

La valoración del nivel de pertinencia e impacto para el desarrollo y transformación de la sociedad que las universidades generan mediante sus programas curriculares, sus investigaciones y los proyectos de vinculación, debe ser medida en el contexto donde éstos se generan, el medio social beneficiado por la profesionalización alcanzada y por los productos aportados o las intervenciones recibidas. El modelo de evaluación global institucional debe incorporar procedimientos para conocer la percepción de la comunidad acerca del impacto de la universidad sobre la mejora de sus condiciones de vida.

E.8. “...cuál es el impacto de la universidad dentro de la comunidad. Claro que hay documentos que solicitan sobre el impacto que tiene la universidad con respecto a la comunidad, pero en la comunidad se debería verificar, analizar, observar, que es lo que ha hecho, que es lo que ha trabajado la universidad, que transformaciones ha hecho la

universidad. Como ha contribuido en el desarrollo de la comunidad, como ha contribuido a la transformación de la comunidad. Como esa universidad que está formando profesionales, que ha hecho que estábamos en un antes y ahora es un después de la universidad”.

Todas estas mejoras sugeridas por los evaluadores serán incorporadas dentro de la propuesta a elaborarse a partir de los resultados de la presente investigación.

4.2.2. Análisis de las entrevistas a las autoridades universitarias

Procediendo con igual rigor metodológico que el empleado para ejecutar el análisis de entrevistas al primer grupo de entrevistados que estuvo conformado por los pares evaluadores externos, se continuó con el análisis de los textos obtenidos a través de la transcripción de las entrevistas en profundidad llevadas a cabo en las instituciones de educación superior y dirigidas tanto a sus autoridades como a los responsables del proceso de evaluación global institucional.

Fueron entrevistados cuatro rectores de las ciudades de Guayaquil, Cuenca y Loja, y cuatro funcionarios que enfrentaron el proceso de la evaluación global institucional en sus correspondientes universidades. A partir del análisis, el investigador construyó las siguientes categorías que estructuran los resultados: la calidad institucional, el proceso de evaluación, la internacionalización de las instituciones de educación superior y aspectos para la mejora del modelo de evaluación desde la perspectiva de las autoridades institucionales.

4.2.2.1. Calidad institucional.

La calidad institucional no puede considerarse como una derivación directa de la evaluación, ya que el proceso únicamente dará como un resultado un diagnóstico del estado de los indicadores que conforman el modelo de evaluación. La mejora permanente de la calidad educativa como producto del proceso de evaluación global institucional se dará en la medida en que se implementen los objetivos que estructuran los planes de mejora elaborados por cada una de las universidades y escuelas politécnicas pertenecientes al sistema de educación superior nacional.

Sobre el tema de calidad uno de los entrevistados expuso su opinión señalando que ameritaba el realizar una precisión acerca del significado del término. El principio de calidad según lo establece la LOES en el artículo 93 consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente. Esa búsqueda estaría entonces relacionada con alcanzar excelencia en el logro de la misión institucional, ser pertinentes con la misión, y de igual forma, en relación con lo expresado en la misión se debe llegar a una producción óptima, transmitir el conocimiento y desarrollar el conocimiento, todo ello en reconocimiento de la identidad particular e individualidad de cada universidad.

La búsqueda de la calidad según lo expresado por el entrevistado en el párrafo anterior, se ajusta al método del metamodelo “V” que tiene como fin conocer las intenciones declaradas en la misión institucional y confrontarlas con los resultados obtenidos a través del proceso educativo, tanto para las funciones universitarias, como en el perfil del egresado.

Si una de las modalidades para conocer el nivel de calidad radica en la autocrítica que la universidad hace de sí misma, su autoevaluación estará entonces ajustada hacia el grado de alcance de los objetivos operativos que de su misión se derivan y que se encuentran plasmados dentro de su plan de desarrollo. De igual manera, la evaluación externa y la acreditación deberían considerar la medida en que cada institución educativa ha alcanzado lo declarado dentro de su misión, es decir, en la evaluación de la calidad corresponde analizar la misión de las universidades y sus relaciones con otros aspectos de la gestión institucional.

E.13. “Yo creo que allí habría que pasar por una discusión semántica sobre lo que consideramos que es calidad. Para nosotros calidad es cumplir con aquella misión para la cual la institución fue creada... Entonces tendríamos que evaluar si esa misión que la universidad se ha planteado realmente se está cumpliendo. Si se está cumpliendo podemos decir que estamos hablando de una institución de calidad”.

La calidad de la institución tal como la refiere el entrevistado es congruente con el sentido que le brinda al término el metamodelo “V”, que determina que la calidad es la integración y

adecuación del ser, quehacer, deber ser y querer ser de una institución en función de sus resultados y eficacia; su estructura funcional y eficiencia; su misión y pertinencia; y de su visión y proyecto de desarrollo.

De manera unánime, las autoridades institucionales consideran que a partir de la puesta en marcha de los planes de mejora los principales aspectos en que se evidencia un crecimiento de la calidad institucional corresponden a los ámbitos de la investigación y de la docencia universitaria. El tercer aspecto mencionado constituye un fortalecimiento en los sistemas de registro y gestión de la información al interior de las instituciones educativas.

Calidad en la investigación.- Las mejoras en investigación que han ejecutado las universidades se perciben principalmente en un significativo aumento en el número de proyectos de investigación y particularmente en el incremento de las publicaciones científicas que se derivan de dichos estudios. Estas publicaciones indexadas tributan también a la internacionalización de las universidades por cuanto se registran en las bases de datos de Scopus y Latindex. Otro aspecto mencionado dentro del área de la investigación constituye el de infraestructura, en el que las autoridades universitarias mencionan haber realizado innovaciones tanto en los espacios físicos de los laboratorios como en compras de equipamiento para utilizarse en proyectos investigativos.

E.15. “Hoy en día universidad que no investiga desaparece. En ese sentido la universidad ha hecho un gran esfuerzo desde el año 2012 en el tema de la investigación, tanto así que tenemos hoy en día una revista indexada científica. Tenemos docentes investigadores, cada vez vamos creciendo con el número de docentes investigadores, el tema de proyectos de investigación, tenemos proyectos emblemáticos hoy en día, de los cuales ya derivan artículos científicos, ponencias y estamos buscando alcanzar a nivel de revistas de alto impacto.”

E.12. “Yo creo también que se fortaleció toda la infraestructura de investigación, entendida también como la infraestructura de investigación la asignación presupuestaria para los diferentes programas y proyectos,

así como el incremento del personal académico que está dedicado a áreas específicas de investigación”.

A pesar de evidenciarse un incremento en el número de publicaciones científicas indexadas producidas por investigadores ecuatorianos, también se nota que sus trabajos aún no están siendo considerados en un número importante por investigadores de otros países, esto se refleja en el nivel de citación que se va obteniendo. Este es un fenómeno común en Latinoamérica según lo manifiesta el entrevistado.

E.13. “Los niveles de citación de los investigadores latinoamericanos todavía son muy bajos, es decir, llegamos a publicar en revistas de buen nivel, pero todavía no somos citados, no somos vistos como fuente de referencia global, muy pocas personas recurren a un científico latinoamericano como fuente primaria de investigación”.

En el ámbito de investigación, el hecho de haber sido evaluados también ha permitido que las universidades clarifiquen sus líneas de investigación y determinen el tipo de estudios que deben ser propiciados para su implementación futura. En la evaluación se encontraron con que algunos de los estudios que ellos consideraban como investigaciones científicas, no fueron considerados ni aceptados como tales, habiendo recibido del CEAACES la argumentación correspondiente para justificar su no aceptación de los proyectos presentados.

Calidad en la docencia.- Las autoridades universitarias también refirieron que se ha generado un incremento de la calidad dentro del ámbito académico a partir de la evaluación global institucional en la medida en que sus docentes se han incentivado para continuar con sus estudios doctorales. Las instituciones han creado planes de apoyo a los docentes para que ellos puedan acceder a los programas de PhD que en su mayoría deben cursar en universidades extranjeras. Este aumento de docentes cursando doctorados también incide en el ámbito de investigación al encontrarse relacionado con el número de artículos que están siendo publicados en revistas indexadas, y con la cantidad cada vez mayor de investigadores con los que cuentan las universidades.

Los entrevistados también mencionaron que se evidencia un número importante de docentes que se encuentran estudiando Maestrías con la finalidad de cumplir con el requisito de que su título de cuarto nivel corresponda directamente con el área en que dicta su cátedra. La especialización de los docentes influirá directamente en el nivel de calidad educativa de las instituciones.

E.15. “Uno de los criterios más importantes o sobresalientes es la Academia en donde se engloba toda la esencia de este indicador en los docentes, en lo que tiene que ver con el talento humano. En este caso se han fortalecido el nivel de exigencia de que ahora requerimos para poder realizar un proceso de calidad en lo que es el servicio de enseñanza. Hemos visto una mejora muy considerable”.

La cita a continuación que contiene la reflexión de uno de los encuestados sintetiza la opinión de las autoridades institucionales en torno a la calidad institucional a partir de los resultados de la evaluación. La mejora de la calidad en las universidades es evidente debido a la mejora en la formación de sus docentes, y en el claro aumento de las actividades investigativas:

E.11. “...fundamentalmente se trata de un cambio de una universidad que hace docencia a una universidad que hace docencia con investigación.”

Gestión de la información.- El proceso de evaluación global institucional propició que las instituciones se revisen a sí mismas y como resultado asuman las deficiencias que poseían en el registro de las actividades que posteriormente pudieron convertirse en evidencias para los indicadores que componen el modelo. Varios procesos institucionales se venían realizando por constituir parte de la cultura institucional, sin que se encuentren reglamentados en documentos oficiales, o en su defecto, sin que las actividades resultantes se sistematicen y den cuenta del cumplimiento de los objetivos planificados.

A partir del proceso de evaluación global institucional, las universidades han concientizado la importancia de poseer sistemas para gestionar la información, algunas de ellas los han implementado y por lo tanto consideran haber alcanzado una importante mejora en ese ámbito.

E.14. “Yo creo que las instituciones de educación superior del país, y en el caso de la nuestra hemos adquirido una mayor conciencia de la importancia de la generación, organización y uso de la información. Me parece que ahí radica lo central del tema. En resumen, el énfasis en que las IES hallamos valorado más y mejor lo relacionado con la gestión de la información”.

E.13. “Ahora la universidad facilita herramientas para los docentes, los investigadores, los administrativos de la universidad, registremos nuestras actividades y al tener registradas nuestras actividades tengamos mejor y mayor evidencia de lo que hacemos para cumplir con nuestra misión institucional. Ese creo es el gran aporte de la evaluación”.

El perfeccionamiento de los sistemas de gestión de la información en las universidades ciertamente permitirá un incremento en el resultado de los dictámenes de calidad emitidos por el CEAACES de cara a una nueva evaluación, al haberse dado un avance en la existencia de documentación pertinente que dé cuenta del cumplimiento de los requerimientos del modelo.

4.2.2.2. Proceso de evaluación

La evaluación de la calidad y la acreditación de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador es un proceso que comprende dos etapas acorde con lo establecido en los artículos 94 y 95 de la LOES, la autoevaluación en la que la universidad realiza una autocrítica de sí misma, y la evaluación externa en la que pares evaluadores recopilaran datos cuantitativos y cualitativos para emitir un juicio o diagnóstico. En las entrevistas a las autoridades se solicitó su opinión acerca de las fortalezas y debilidades percibidas por la universidad durante este proceso. Las respuestas se relacionan con la autoevaluación, la pertinencia de la información, el criterio de los evaluadores, la metodología de evaluación y la identidad de las IES.

La autoevaluación.- En una de las entrevistas que fue referida anteriormente se hizo énfasis en que la calidad y la evaluación de la calidad deberían estar relacionadas con el grado de cumplimiento de lo declarado dentro de la misión institucional que las universidades alcanzan.

De igual manera, la autoevaluación debería constituir una mirada hacia dentro que admita contrastar la brecha existente entre lo planificado por la institución y sus resultados, y con la información adquirida proceder a ajustar las diferencias en torno a aquellos aspectos que institucionalmente se estiman fundamentales para el logro de la misión.

E.13. “El proceso de autoevaluación es fundamental, porque es empezar a conocernos como universidad, empezar a sabernos como comunidad que cosa estamos haciendo bien, que cosas estamos haciendo más o menos y en qué cosas debemos mejorar. E incluso ver prioridades...ver aquellas cosas que afectan más el cumplimiento de nuestra misión institucional y empezar atacando esas. Hay otras cosas que evidentemente se pueden mejorar pero que no son tan importantes en tanto y en cuanto nos permiten seguir cumpliendo con nuestra misión institucional”.

En términos generales las autoridades entrevistadas encuentran que el proceso de autoevaluación consistió en una práctica importante que les permitió obtener mayor conocimiento de sí mismas. La autoevaluación según su criterio debería ser un proceso permanente dentro de las instituciones de educación superior, no necesariamente relacionado con la acreditación del órgano regulador de la educación superior, sino un mirarse al espejo y contemplarse progresivamente en el cumplimiento de sus objetivos planificados.

E.15. “Por cuestión de cultura las universidades tal vez no hemos estado acostumbradas a llevar este tipo de proceso de autoevaluación. La autocrítica, como bien lo establece la Ley dentro del principio de calidad, entonces al tener una lectura nos permite a nosotros prepararnos para poder cerrar brechas, para poder preparar planes emergentes o planes de mejora internos a fin de poder contribuir a alcanzar una mejor excelencia”.

Las autoridades universitarias expresaron que no encontraron mayor relación entre los informes de autoevaluación que elaboraron y los informes de evaluación que recibieron por parte del CEAACES. No les es posible determinar la vinculación entre ambos procesos.

E.10. “En el caso nuestro que preparamos y que hicimos el proceso de autoevaluación, de alguna manera nos advirtió si cabe el término o nos preparó para detectar cuales son nuestras debilidades y cuáles son las fortalezas internas en nuestro proceso. Muchos de esos elementos fueron ratificados con todo el proceso de evaluación externa y otros con los que no les coincidieron”.

E.9. “El trabajo se complejizo innecesariamente. Luego, cuando vino la evaluación nos dimos cuenta que no había una correspondencia suficientemente buena entre la autoevaluación y la evaluación”.

El desconocimiento del uso o aplicación que de los informes de autoevaluación hizo el CEAACES fueron considerados como debilidades del proceso de evaluación.

E.14. “La autoevaluación, si bien existió, se solicitó a la institución un informe de autoevaluación, a nuestro parecer no se tuvo en cuenta. Ellos explicaron que cada universidad la presentó muy libremente, que algunas instituciones solo presentaron un compendio de fotos, que fueron muy autocomplacientes. Parecería que no la tuvieron en cuenta porque no les aportó información veraz, información objetiva sobre el asunto”.

E.16. “Ahora, externamente, ahí hay una dificultad porque lamentablemente desconocemos cual fue el uso que le dio el CEAACES a nuestro informe de autoevaluación. Es decir, nunca tuvimos la retroalimentación en la cual se especifique cuáles fueron las fortalezas o debilidades de nuestro informe de autoevaluación y en qué medida se lo utilizó para el informe de evaluación externa”.

El análisis de las entrevistas permite exponer que para las universidades si bien la autoevaluación les proveyó de mayor conocimiento sobre sí mismas previo a la evaluación, y en algunos casos en que los indicadores permitían generar alguna mejora, lograron reconstruir evidencias para dar cuenta de su cumplimiento; ninguna de las autoridades y responsables del proceso de evaluación que fueron entrevistados declaró en su discurso que acorde con la experiencia vivida en la institución, la autoevaluación y la evaluación externa, ambas, forman

parte de un mismo procedimiento, la acreditación. Las entrevistas revelan que han sido asumidos como dos procesos afines a la medición de la calidad pero que no tienen conexión entre sí.

La pertinencia de la información.- El análisis de este aspecto dentro de las entrevistas a las autoridades proporcionó mayor comprensión a lo previamente expresado por el grupo de evaluadores: “las universidades enviaban la documentación en desorden y en formatos y esquemas diferentes”. Las autoridades y responsables de la evaluación dentro de las universidades manifestaron por su parte que el CEAACES no les había proporcionado directrices claras para la elaboración de la documentación, y a la vez, les brindó un tiempo limitado para cargar los documentos en el sistema informático GIIES.

E.9. “Los manuales del proceso en algunos casos estaban incompletos o no muy explicativos o con uso de términos muy correctos o ya sea muy confusos. Los plazos para subir información también atentaron, fueron cortos. También jugó en una indisciplina pudiéramos decir porque plazos cortos generaron ruidos, generaron tensiones, luego se vieron obligados a ampliarlos...”

E.13. “...fue llenar unas matrices que el CEAACES nos facilitó, tratar de entenderlas de la mejor manera posible porque en esta evaluación última la reglamentación salió después de que se había subido ya la información. Entonces yo entiendo que cada institución las llenó como las entendía y de la mejor manera posible”.

Las limitaciones en la pertinencia de la información que sobre la evaluación poseían las universidades no se centraban únicamente en lo referente a las guías y manuales elaborados para cargar la documentación y evidencias en el GIIES. El malestar de ese entonces y cuyas consecuencias persisten aún ahora ya concluido el proceso de evaluación global institucional, corresponde al desconocimiento previo de las ponderaciones de los criterios dentro del modelo, a no conocer los cálculos estadísticos que serían utilizados, y no haber sido informados acerca del procedimiento que iba a emplearse para la categorización de las universidades. De los cálculos efectuados se derivaron los puntajes obtenidos por las IES, y los

procedimientos recién fueron conocidos por las instituciones evaluadas al recibir del CEAACES el informe de la evaluación externa y su categorización.

E.15. “En ese sentido una debilidad que hemos visto es la falta de dar a conocer más información. No conocíamos los óptimos por ejemplo, no conocíamos a ciencia cierta cómo al final del día iba a terminar una evaluación. Entonces al no haber una comunicación un poco más estrecha, mayor vinculación con las universidades que estamos fuera de la ciudad de Quito, nos trajo ciertos conflictos al momento de poder cuantificar el resultado de todos los 46 indicadores que tomaba como referencia el modelo de evaluación institucional. Entonces al carecer de esa información tuvimos un desfase al momento de comparar nuestra autoevaluación versus la evaluación de ellos”.

E.11. “El modelo es genérico usado en muchas partes, adolece de muchas deficiencias sobre todo en las curvas de utilidad. Son curvas de utilidad completamente mal realizadas”.

Otra opinión respecto a la información en torno al modelo corresponde a un responsable de evaluación quien manifestó que los cambios que ha sufrido el modelo de evaluación han generado incertidumbre en la comunidad académica y estas modificaciones no les han permitido conocerlo en profundidad.

E.16. “Una fuerte dificultad del proceso es el tema de la incertidumbre porque el CEAACES ha mantenido y sigue manteniendo que es un modelo dinámico, por ende, cambia constantemente, es decir, cambian los criterios, cambian los indicadores, cambia la forma de cálculo del indicador. Cambia el estándar, es más, el estándar lo conocimos cuando vino el informe final de evaluación. Es decir, hay un desconocimiento de gran parte del proceso, de gran parte del modelo”.

Al finalizar las entrevistas varios de los entrevistados presentaron documentos con valoraciones posteriores a los cálculos recibidos desde el CEAACES en los cuales habían recalculado el puntaje obtenido en varios indicadores. En esos estudios elaborados por ellos

se encuentran resultados numéricos que representan el encontrarse en mejor posición que aquella que les fue atribuida por la evaluación. En muchos de los casos apelaron ante el CEAACES, pero en ese momento no consiguieron que se revisen las fórmulas. Esperan a futuro poder demostrar que existieron fallas en los cálculos empleados en el modelo para algunos indicadores, el desacierto según su opinión, no estaba ubicado en el nivel de calidad de las instituciones.

El criterio de los evaluadores.- En lo referente a la actuación de los equipos de evaluación al momento de realizar la evaluación, se encontró correspondencia entre la opinión de los pares evaluadores externos y las percepciones de las autoridades universitarias. La discrecionalidad demostrada por los evaluadores para valorar el grado de cumplimiento de los indicadores fue referida por ambos grupos de entrevistados. El atribuir este comportamiento a una insuficiente capacitación es otro elemento coincidente.

E.11. “Tal vez una causa fundamental se debió a lo heterogéneo de las comisiones de evaluación, eran personas con criterios muy distintos quienes iban a una institución y a otra institución, lo cual dio como resultado que sea la evaluación un poco individual de cada institución desde el punto de vista de las personas que vinieron a ver, con criterios no aptos, es decir fueron evaluadores no calificados como evaluadores”.

E.14. “...si se está buscando una evaluación de calidad, tiene que ser una formación de equipos de calidad... Deben tener mucha perspectiva y conocimiento de cómo son los procesos para poder dar valoraciones más objetivas dependiendo del tipo de institución de que se trate...”.

En las entrevistas realizadas a los pares evaluadores éstos habían señalado que no poseían instrucciones claras para verificar algunos indicadores durante la fase de evaluación in situ, y que algunos equipos consultaban a los coordinadores del CEAACES en Quito para asegurarse de estar valorando adecuadamente las evidencias. Las autoridades señalaron que en el caso de no poseer directrices claras, los evaluadores no aplicaban el sentido común o consultaban otro criterio al momento de la validación in situ, evaluaron a su discreción, lo que podía constituir un perjuicio para las instituciones.

E.11. "...vino acá una comisión de evaluación y a criterio de ellos veían si cumple o no y eso es donde hubo el principal problema. Por decir algo, si en las edificaciones necesitan tener uso de internet, y había alguna construcción en una casa que había comprado la universidad y estaba en remodelación, y estaba sin uso, y nos preguntaba si tiene internet o no. Como no tenía, entonces no cumple el 100% de internet la universidad. Con errores de falta de criterio de la comisión".

El criterio de los evaluadores y su subjetividad estarán siempre presentes en las evaluaciones, en la formación de dicho criterio radica la diferencia, como fue expresado por los pares evaluadores al igual que por las autoridades universitarias. Pero este criterio debe encontrarse sostenido por reglas claras dispuestas por el órgano evaluador. En la evaluación se percibió que se produjeron cambios en las reglas para evaluar las universidades, aspecto que también fue señalado por los evaluadores al referirse a la fase de análisis documental.

E.16. "...es importante tener las reglas claras, es decir, conocer todos los elementos que se van a tomar en cuenta, las condiciones, los estándares, los criterios, las formas de cálculo, eso deberíamos conocer previamente".

E.9. "Otra falencia que veíamos nosotros desde afuera es que se cambiaron las reglas del juego durante la calificación".

La metodología de evaluación.- Otro aspecto de concordancia entre las opiniones de los pares evaluadores y las autoridades institucionales corresponde al desconocimiento de los fundamentos teóricos que sustentan la evaluación. Se aprecia que es un modelo donde prima la metodología cuantitativa para valorar la calidad institucional, pero las autoridades sostienen que no se les dio a conocer las bases del modelo de evaluación y por ende constituye una debilidad dentro del proceso ejecutado que amerita acciones de mejora.

E.9. "Los sustentos teóricos nunca quedaron claros. Lo que quedaron claros fueron los sustentos metodológicos que uno puede a posteriori decir que son interesantes, pero obviamente, sin ser una crítica, fueron positivistas en la forma en que evoluciona la evaluación en este momento

tiende también a incorporar modelos de tipo cualitativo. Lo estrictamente cuantitativo capta una parte de la verdad o de la realidad, pero no toma todo”.

Las universidades responden a la pregunta relacionada con el artículo 94 de la LOES en que se menciona la recopilación sistemática de datos cualitativos como procedimiento para evaluar, indicando que dicha recolección de datos se llevó a cabo en la fase de análisis documental porque así lo señalaban unas matrices en que se determinaba que la información a ser proporcionada dentro del sistema informático sería validada utilizando criterios cualitativos.

E.10. “En el proceso de recopilación de información se llenó, se remitió toda la información que solicitaban con la documentación correspondiente y simplemente cuando se discriminaba y se decía este es cuantitativo y este cualitativo, la información que nosotros subíamos y nos pedían se le dio la característica de cualitativo, pero no en el sentido de venir a conversar o a constatar o a emitir un juicio de valor sobre un elemento cualitativo, eso no existió, sino simplemente a la información que se subió, que se reportó, a una se le dio el carácter de cuantitativo y otra se dijo esta es cualitativa”.

Claramente lo cualitativo correspondía al análisis que se realizaría sobre dicha información, más no al empleo de técnicas de recolección de datos como las entrevistas, grupos focales u observación dentro del contexto universitario.

La identidad de las instituciones de educación superior.- El referenciar las condiciones particulares de la institución de educación superior de la que forman parte se sostuvo dentro de los discursos de todas las autoridades y responsables de evaluación entrevistados. En la muestra se consideraron universidades públicas, cofinanciadas y autofinanciadas. Universidades que cuentan con un promedio de 20.000 estudiantes, y otras con tan solo 1.500 alumnos. Se entrevistó al rector de una universidad que posee más de un centenar de años de trayectoria, la gran mayoría de autoridades entrevistadas pertenecen a instituciones que se encuentran alrededor de los cincuenta años de existencia, y dos de ellas tienen 16 y 21 años transcurridos desde su fundación. Hay establecimientos laicos y privados, con modalidad de

estudios presencial o con primacía de la modalidad a distancia, y dos de ellas que son parte de consorcios internacionales a cuyos lineamientos también deben dar cumplimiento. Un ejemplo de los mundos diversos en las universidades ecuatorianas se constató dentro del reducido número que conformó la muestra.

El modelo de evaluación global institucional valora la calidad de todas estas instituciones por igual, sin contemplar dentro de las guías de evaluación ciertas consideraciones ante diferencias derivadas de la naturaleza de su financiamiento, los años de trayectoria o las modalidades de estudio. Ciertamente esta diversidad se refleja al momento de ser evaluadas. La contratación docente en las universidades cofinanciadas y autofinanciadas se valoró de igual manera que en las públicas, la investigación fue considerada con igual ponderación tanto para las universidades que se dedican a la docencia como a las escuelas politécnicas, consideraciones que fueron presentadas como ejemplos de una estandarización sin discriminaciones según la opinión de los entrevistados.

E.9. "...hubo una incongruencia entre llamar esto evaluación y someter a todas las universidades del país, grandes, chicas, públicas, privadas, sofisticadas de investigación o exclusivamente de pregrado, a los mismos parámetros. Se suponía que esos parámetros iban a ser extremadamente elementales para que las autoridades de la manera más legítima puedan tener una especie de gran diagnóstico de línea base para decir que de ahí en adelante, a partir de aquí, que vamos a hacer".

E.13. "...uno de los criterios de la evaluación institucional es la eficiencia académica. En el caso de la modalidad a distancia no se la puede medir con la misma vara en ese ítem, si en otros ítems, que a la educación presencial. Pues la educación en modalidad a distancia está hecha para democratizar el acceso a la educación superior y la gente allí se toma otros tiempos. Ese ítem de repente en nuestra misión como universidad se puede seguir castigando si nos permite cumplir con esa función socialmente responsable de tener una universidad que provea de educación superior a todas y a todos".

El modelo de evaluación responde a la normativa de calidad expresada dentro de la Ley Orgánica de Educación Superior expedida en el año 2010. Algunos artículos en la Ley ameritan de considerar un tiempo a transcurrir antes de evaluar su cumplimiento por parte de las universidades. Es el caso de la planta docente con grado académico de PhD que es imposible de obtener en un periodo de dos años desde la expedición de la Ley, al igual que los productos derivados de la existencia de un porcentaje elevado de investigadores, las publicaciones científicas, revistas indexadas y número de citaciones. Otros parámetros de calidad poseen mayor factibilidad de ser alcanzados en un menor tiempo por lo que las autoridades universitarias opinan que pudo haberse dejado transcurrir un periodo prudencial para proceder a evaluar ciertos indicadores que otorgaron un peso al resultado de la acreditación de las instituciones de educación superior.

E.10. “Yo creo que el proceso global de evaluación del CEAACES tuvo un problema grave que es el hecho de que se quiso medir con una vara de la nueva Ley y de las nuevas disposiciones y se midió con eso una situación que no necesariamente estaba en esos niveles, es decir, lo correcto hubiera sido que la evaluación considere un periodo de transición y no medir si cumple hoy día con unos requisitos que están puestos a partir de esta Ley o si no cumple estos requisitos que están puestos a partir de la Ley. Las universidades no nacimos con la Ley, no estuvimos acordes con esa ley, teníamos otra dinámica y estamos caminando para cumplir con lo que dicen las normas, pero la evaluación tenía que haber considerado esa transición”.

Otro criterio expresado en torno a la priorización de elementos para evaluar consiste en procedimientos que se realizan en otros países en los que las universidades solicitan la evaluación al momento en que se encuentran listas para enfrentar el proceso de acreditación. Otros modelos también disponen que las universidades puedan seleccionar los aspectos o criterios en los que poseen el adecuado nivel de calidad para optar por una evaluación externa que lo acredite.

El modelo de evaluación global institucional evaluó de forma estandarizada a todas las universidades y escuelas politécnicas del país, sin que se rescaten elementos propios de sus

referentes institucionales en los que de ser evaluados se encontrarían los principios y componentes en los que éstas fundamentan su misión en búsqueda de la excelencia y calidad educativa.

E.16. "...hacer un diagnóstico y un análisis de que tanto mejora nuestro trabajo alineado a nuestra filosofía, alineado a nuestro plan estratégico con la evaluación institucional, eso debe ser importante".

En el proceso de evaluación institucional no se evidencia el reconocimiento a la articulación que debería considerarse entre la planificación institucional y la evaluación. Lo apropiado sería evaluar en torno a lo que cada universidad ha planificado.

4.2.2.3. Internacionalización de las instituciones de educación superior

Las autoridades universitarias consideran que el modelo de evaluación global institucional se encuentra estructurado alrededor del cumplimiento preciso de los artículos de la LOES, por lo que para ampliarlo incorporando indicadores de internacionalización podría tomarse como referentes y adaptar criterios provenientes de modelos de evaluación internacionales. La internacionalización de la educación superior es una condición importante a ser tomada en cuenta dentro de los planes estratégicos de las universidades ya que es necesario extender los horizontes para entender el mundo más allá de las propias perspectivas.

E.13. "...internacionalizar la universidad permite ver otros horizontes, otras experiencias, permite compararnos en un entorno global y permite intercambiar experiencias".

Se plantean diversos indicadores que podrían constituir bajo parámetros de calidad el proceso de internacionalización universitaria. Al igual que entre el grupo de evaluadores entrevistados se mencionó frecuentemente la movilidad estudiantil y de docentes, tanto de miembros de la comunidad universitaria que cursan semestres o dictan clases en el extranjero, como la recepción de estudiantes y profesores de otros países dentro de los campus ecuatorianos. Otro indicador referido repetidamente fue el considerar dentro del modelo de evaluación la existencia de alianzas y convenios con universidades internacionales, y entre ellos, el establecer acuerdos específicos para el fomento de la investigación.

Dentro del ámbito de la investigación, la internacionalización se relaciona también con las publicaciones en revistas indexadas:

E.13. “Implica el medir niveles de internacionalización de la publicación científica, que tan relevantes son los artículos publicados en revistas indexadas, eso me permite saber que tan relevante es mi investigación a nivel global”.

Se realizó la distinción entre las posibilidades de internacionalización a través de intercambios con otras universidades y la internacionalización del currículo como paso previo a ser trabajado. Internacionalizar el currículo comprende el realizar acciones al interior de la universidad para determinar si se posee un currículo que propicie una visión global dentro del proceso de aprendizaje y proceder a incorporar las acciones necesarias para brindar una educación que fomente competencias globales en los graduados.

E.13. “¿Tenemos un currículo adecuado al entorno global? En una conferencia educación superior reciente se decía que las universidades tienen un reto, tienen que formar profesionales para ejercer profesiones que todavía no se han inventado y para usar tecnología que todavía no se ha desarrollado. Entonces tenemos que tener un currículo que se adapte al entorno global”.

A la internacionalización también se la relaciona con el uso de tecnologías en la medida en que a través de ellas podemos acortar y acercar los tiempos y las distancias permitiendo la construcción de nuevos entornos de aprendizaje. La oferta de esos entornos dentro de los programas educativos que posea una universidad le brindará mayores posibilidades para internacionalizar su currículo.

E.13. “Lo interesante es que usted adquiera ciertas competencias, unas las adquirirá en presencia, otras las adquirirá por video conferencia, otras por chat, otras las adquirirá leyendo, otras, haciendo una práctica profesional en una empresa, pero el conjunto de esas competencias será lo que me

permite a mí decir que usted está habilitado profesionalmente. El conjunto de esas competencias no necesariamente se tienen que adquirir en un determinado entorno geográfico”.

La mención a ofrecer dentro del programa educativo idiomas diferentes al castellano fue otro elemento señalado como un indicador del nivel de internacionalización alcanzado por una universidad. También se considera un aspecto de internacionalización el que los graduados accedan y se incorporen al mundo laboral en empresas u organismos internacionales, y, al igual que en el grupo de evaluadores se hizo referencia a pertenecer y participar en redes académicas y de investigación de orden internacional.

La respuesta de un responsable de planificación y evaluación entrevistado integró la internacionalización con la noción de identidad y diversidad que existe entre las universidades ecuatorianas. Considera que siendo tan disimiles entre sí, la internacionalización debería ajustarse a sus propias realidades y no ser medida por indicadores comunes a todas. Indicó que en su caso poseían un plan de internacionalización cuyos referentes responden a indicadores propuestos desde un consorcio internacional de universidades al que pertenecen.

E.16. “Sobre ese tema es un poco difícil creo que hacer una especificación muy puntual de variables o indicadores por la heterogeneidad que tiene el sistema de educación superior de nuestro país...Ahora nosotros internamente si tenemos en nuestro plan estratégico elementos de internacionalización, es más, a nivel mundial existen las IUS que es la red de Instituciones Salesianas de Educación Superior en la cual existe un plan común, con políticas de las IUS, toda universidad salesiana debe ampararse en ellas para su trabajo...En los últimos años estamos trabajando en el tema de fortalecer la investigación a través de la inclusión de nuestros grupos docentes en temas específicos que manejan internacionalmente. Pero eso no necesariamente está alineado con el modelo de evaluación del país, por ende, insisto, es difícil”.

Las respuestas entre ambos grupos de entrevistados son similares en torno a esta pregunta. Lo que se puede agregar es la referencia a la metodología a ser empleada para valorar la internacionalización en las universidades ecuatorianas.

E.14. “Definitivamente si la idea fuera considerar como un indicador de calidad el tema de las acciones o la perspectiva de internacionalización que tiene esa IES habrá que introducirlo como indicadores cuanti y cuali porque podemos estar hablando de un grupo numeroso de por ejemplo estudiantes que llegaron a nuestra institución e hicieron actividades y entonces hay una internacionalización allí y algunas acciones, pero ¿qué hicieron?, ¿qué aporte eso significó?, es decir no solamente debe ser numérico pero cualitativo también”.

La investigación evaluativa de orden o naturaleza cualitativa se asume por parte de las autoridades como una aproximación a la realidad coherente con las funciones universitarias, hacen mención a ella en distintos temas tratados durante las entrevistas.

4.2.2.4. Aspectos para la mejora del modelo de evaluación desde la perspectiva de las autoridades universitarias.

A continuación se presentan los aspectos del modelo de evaluación que a consideración de las autoridades y responsables de evaluación de las universidades deben ser considerados en aras de realizar acciones de mejora:

a) Formación a los pares evaluadores

Al igual que en el grupo de pares evaluadores entrevistados, la formación de los evaluadores se considera como el principal aspecto a ser mejorado dentro del modelo de evaluación global institucional. El contar con profesionales capaces de realizar una reflexión profunda sobre el principio de calidad y la evaluación en la educación superior que les permita asumir su rol desde la práctica de la investigación evaluativa de manera que al valorar una universidad, logren ajustar sus miradas hacia la construcción de una realidad que está siendo evaluada, haciendo uso de un criterio formado, según los entrevistados, brindará una mejora sustancial al proceso de evaluación.

E.13. “Creo que los organismos evaluadores tienen que tener evaluadores con suficientes capacidades, habilidades y destrezas como para conversar con la institución universitaria que están evaluando. Evaluarla en un sentido más profundo quiere decir conocerla en un sentido más profundo. Conocer su contexto, conocer su entorno y sus dificultades”.

E.14. “La mejora fundamental debe estar en la formación de los evaluadores, en la constitución de los equipos ya que si se está buscando una evaluación de calidad, tiene que ser una formación de equipos de calidad... Deben tener mucha perspectiva y conocimiento de cómo son los procesos para poder dar valoraciones más objetivas dependiendo del tipo de institución de que se trate, y tener en cuenta todos esos elementos.”.

Se indicó también como propuesta de mejora que en la selección de evaluadores se consideren profesionales procedentes del ámbito de la pedagogía quienes poseen la capacidad de realizar miradas a la calidad educativa que sobrepasan la normatividad de la legislación que impregna el modelo de evaluación, y cuyos criterios constituirán un aporte interesante para enriquecer el modelo desde la perspectiva de la academia.

b) La metodología de evaluación

Las autoridades universitarias plantean que únicamente mediante la adopción de una metodología mixta a aplicarse en el proceso de evaluación se llegará a adquirir un conocimiento integral sobre la universidad evaluada. Las técnicas cuantitativas y cualitativas empleadas en conjunto generan resultados matizados con la variedad de alternativas existentes en la realidad en estudio. Las entrevistas a miembros de la comunidad universitaria permiten desarrollar una relación dialógica entre evaluador y evaluados mediante la cual se adquiere mayor comprensión y aumento de significado sobre el contexto de evaluación.

E.13. “...son esas condiciones de entorno que no pueden ser medidas cuantitativamente, que tienen que ser medidas cualitativamente y que deben evaluarse mediante un diálogo profundo entre el evaluador y el evaluado. Creo que esa es una mejora sustancial al proceso de evaluación global institucional”.

Otro aspecto señalado como fundamental para mejorar el modelo de evaluación global institucional constituye el que en este se refleje un reconocimiento a la identidad de las universidades. Para llevarlo a cabo deben adoptarse modificaciones en la metodología de su aplicación, de manera que se incorporen protocolos ajustados a ciertos aspectos que según la naturaleza del indicador respondan a las diferencias que existen en los diversos contextos institucionales. Esto conlleva el realizar una revisión profunda sobre los lineamientos del modelo y adaptar las guías en consideración del tipo de universidad en la que serán aplicadas, ya sean estas públicas, autofinanciadas, de modalidad a distancia, etc.

E.10. “...irse acoplando a las realidades de las universidades, sobre todo porque hay universidades particulares y universidades públicas, y muchos de los indicadores, sobre todo en los temas laborales y de relación laboral están hechos como si todos fuésemos universidades públicas, y no se considera ciertos temas que tienen que ver con la relación laboral en el código del trabajo, por ejemplo”.

Las universidades indican que ameritan ser mejoradas las reglas de aplicación del modelo. Estas reglas no conciernen únicamente a que se les provea de instructivos claramente detallados acerca de la organización de las evidencias y los atributos que serán valorados en los indicadores, sino también el recibir la información previa referente a los fundamentos teóricos y aspectos metodológicos del modelo, la ponderación de los indicadores, el cálculo de las curvas de utilidad, el procedimiento para la categorización; de manera tal que si se encuentran aspectos mejorables estos puedan plantearse antes de iniciarse el proceso.

E.9. “...la evaluación tiene que tener unas reglas muy claras de que se va a evaluar, muy, muy claras”.

El considerar a la evaluación como un proceso formativo y no únicamente de verificación de resultados finales es otra consideración para la mejora de la metodología evaluativa asociada al modelo de evaluación. Deben considerarse los procesos que se suscitan dentro de las universidades para encaminarse hacia la mejora continua de la calidad. Los procesos deben ser situados en sus particulares contextos, reconociendo que existe un valor agregado en los

métodos asociados a su desenvolvimiento para alcanzar su intencionalidad. Las universidades poseen principios y valores que las distinguen unas de otras y estos impulsan acciones de diversa naturaleza para crear impacto sobre el desarrollo a nivel de formación, en investigación o en vinculación en el que se vislumbra su referente social. Las misiones evangelizadoras, los espacios colaborativos, los medios para difundir cultura, la tecnología destinada a la formación permanente de la ciudadanía a través de emisiones de radio y televisión, entre otras innovaciones educativas, deberían ser considerados como procesos diferenciadores que inciden en la calidad institucional.

E.9. “Y abrir una dimensión de procesos y no solo de productos. Porque esta evaluación ha sido una investigación de productos. La evaluación más valiosa es la evaluación formativa.”.

c) La autoevaluación

Finalmente, el proceso de autoevaluación es señalado dentro de la legislación como una fase del procedimiento de acreditación a las universidades. Para efectuarlo las instituciones deben poseer normativas claras que pongan de relieve el vínculo existente entre la autocrítica que la universidad realiza sobre sí misma y la posterior valoración efectuada por pares externos. Las universidades sostienen que una autoevaluación debe centrarse en la revisión del logro de sus objetivos planificados desarrollados teniendo como referente las intenciones plasmadas dentro de la misión institucional. En los planes institucionales para una futura evaluación deberían encontrarse integradas las metas adscritas al cumplimiento de los criterios e indicadores que conforman el modelo de evaluación, y por tanto la autoevaluación consideraría el valorarse también en el grado de cumplimiento de los principios de calidad planteados dentro de la legislación.

E.14. “Ese es uno de los aspectos que hay que mejorar desde la perspectiva del significado de una autoevaluación y también en el formato a utilizarse”.

4.2.3. Conclusiones de la segunda fase de análisis

En la segunda fase de análisis se ejecutaron 16 entrevistas en profundidad utilizando un guion estructurado a partir de criterios extraídos de los Artículos 94 y 95 de la LOES. Las entrevistas fueron dirigidas a dos grupos de expertos conocedores del proceso de evaluación por haber participado en él ya sea en calidad de pares evaluadores externos o de autoridades universitarias y responsables del proceso de evaluación al interior de las instituciones. El proceso de análisis se realizó utilizando el software de análisis cualitativo de datos Atlas Ti 7.

El objetivo principal para la aplicación de esta técnica consistió en conocer los aspectos para la mejora del modelo de evaluación acorde con la experiencia de los pares evaluadores externos y las autoridades y responsables de evaluación de las universidades. Cada grupo presentó sus planteamientos acerca del proceso vivenciado y en torno a su experiencia señalaron las fortalezas, debilidades y propuestas de mejora.

De la visión de los pares evaluadores externos se construyeron cuatro categorías a ser integradas dentro de la propuesta de mejora al modelo de evaluación global institucional:

- a) Formación de evaluadores
- b) Construcción de la realidad
- c) Internacionalización de las instituciones de educación superior
- d) Aspectos para la mejora del modelo de evaluación

Bajo similar procedimiento, de la visión de las autoridades y directores de evaluación de las instituciones de educación superior se construyeron las siguientes categorías para su integración en la propuesta de mejora:

- a) Calidad institucional
- b) Proceso de evaluación
- c) Internacionalización de las instituciones de educación superior
- d) Aspectos para la mejora del modelo

Se encontraron dos aspectos fundamentales de coincidencia entre las propuestas de mejora al modelo sugeridas por los pares evaluadores externos y el grupo de autoridades entrevistadas.

El primero se refiere a la implementación de mejoras sustanciales al proceso de capacitación de los pares evaluadores con la finalidad de que adquieran una formación integral para integrar equipos de expertos tal como se establece dentro de la Ley. El segundo planteamiento en común radica en la necesidad de establecer un enfoque mixto en la metodología de evaluación incorporando técnicas cualitativas para la recopilación de datos. El abordaje cualitativo consentirá la generación de un diálogo interactivo entre evaluadores y evaluados legitimando el aspecto procesual de la construcción de conocimiento acerca de la institución de educación superior y sus parámetros de calidad.

4.3. Conclusiones Generales del Análisis de Datos

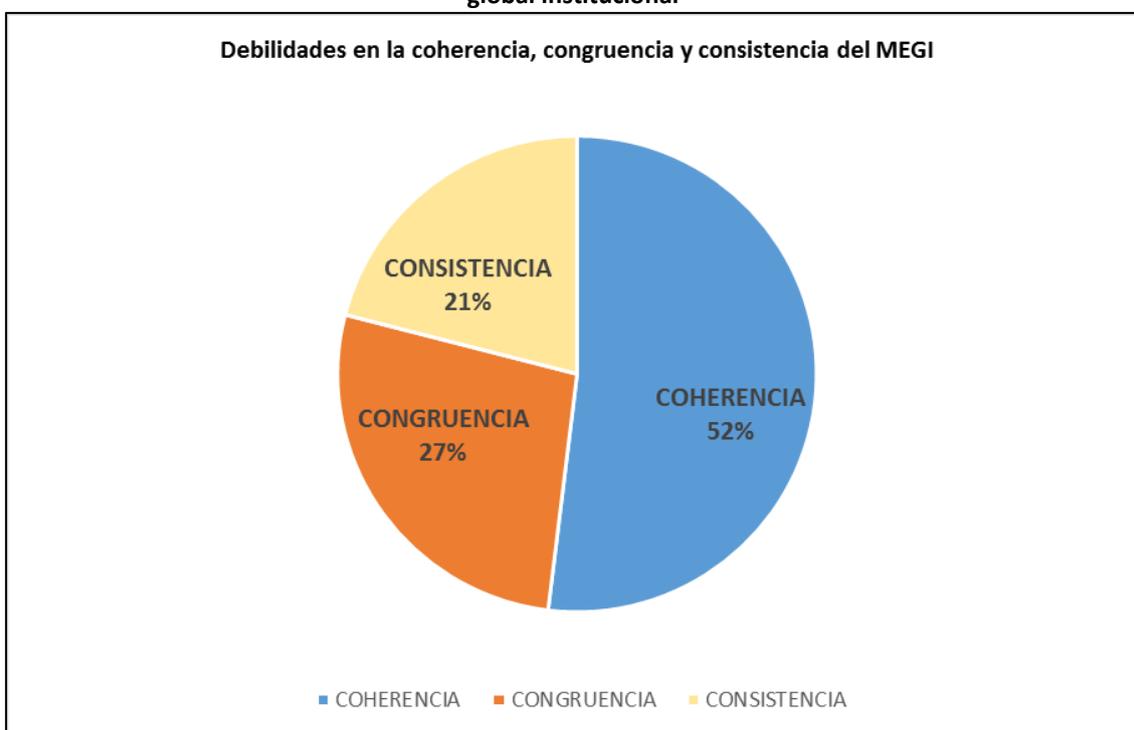
La estrategia metodológica empleada para realizar la metaevaluación al proceso de evaluación global institucional del Ecuador ha permitido el alcance de la intencionalidad de la tesis, validando la utilidad del Modelo “V” como metodología de investigación evaluativa.

El estudio se realizó teniendo como guía tres hipótesis de trabajo construidas en torno a los criterios categóricos del Modelo “V”: coherencia, congruencia y consistencia. Estos criterios permiten emitir un juicio valorativo acerca del objeto de estudio en relación con la distancia que existe entre la intencionalidad para la cual fue diseñado, y el grado o estado real del alcance de los objetivos planificados una vez ejecutada la evaluación.

Los resultados obtenidos en las fases de análisis de la presente investigación evaluativa permiten determinar que el modelo de evaluación global institucional presenta debilidades referentes a la coherencia, congruencia y consistencia entre la intencionalidad de la evaluación institucional, la estructura de componentes y relaciones del proceso de evaluación ejecutado, y las condiciones de su aplicación y resultados.

El gráfico a continuación consiente ubicar el porcentaje de elementos a ser mejorados correspondiente a cada uno de los criterios categóricos contenidos en las hipótesis de trabajo:

Ilustración 46: Debilidades en la coherencia, congruencia y consistencia del modelo de evaluación global institucional



Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015.

El 52% de las debilidades diagnosticadas en cada fase del estudio se agrupan en torno a problemas relacionados con la coherencia o relación lógica y consecuente entre los componentes o aspectos del modelo que giran en torno al mismo tema y se disponen de manera conjunta. (Ej. Coherencia entre los criterios e indicadores del modelo y lo establecido en la LOES, coherencia entre la ejecución del proceso de evaluación y lo establecido en la LOES, coherencia entre la metodología aplicada y las intenciones declaradas, etc.). El último objetivo de la tesis corresponde a la elaboración de una propuesta de mejora en la que se incorporan procedimientos para remediar aquellos aspectos del modelo de evaluación global

institucional que necesitan alcanzar un mayor nivel de coherencia con la intencionalidad declarada para el proceso de evaluación a las IES del Ecuador.

El 27 % de las mejoras a ser propuestas corresponden a debilidades detectadas en la congruencia o relaciones existentes entre los componentes, funciones y procesos que configuran el modelo de evaluación global institucional. Las relaciones de congruencia se verifican entre las diversas dimensiones, aspectos o partes que configuran el objeto de estudio, buscando la existencia de unidad y ausencia de contradicciones entre ellas. (Ej. Congruencia entre la infraestructura verificada y su funcionalidad para los proyectos declarados por la institución, congruencia entre proyectos institucionales y su impacto sobre la comunidad, etc.).

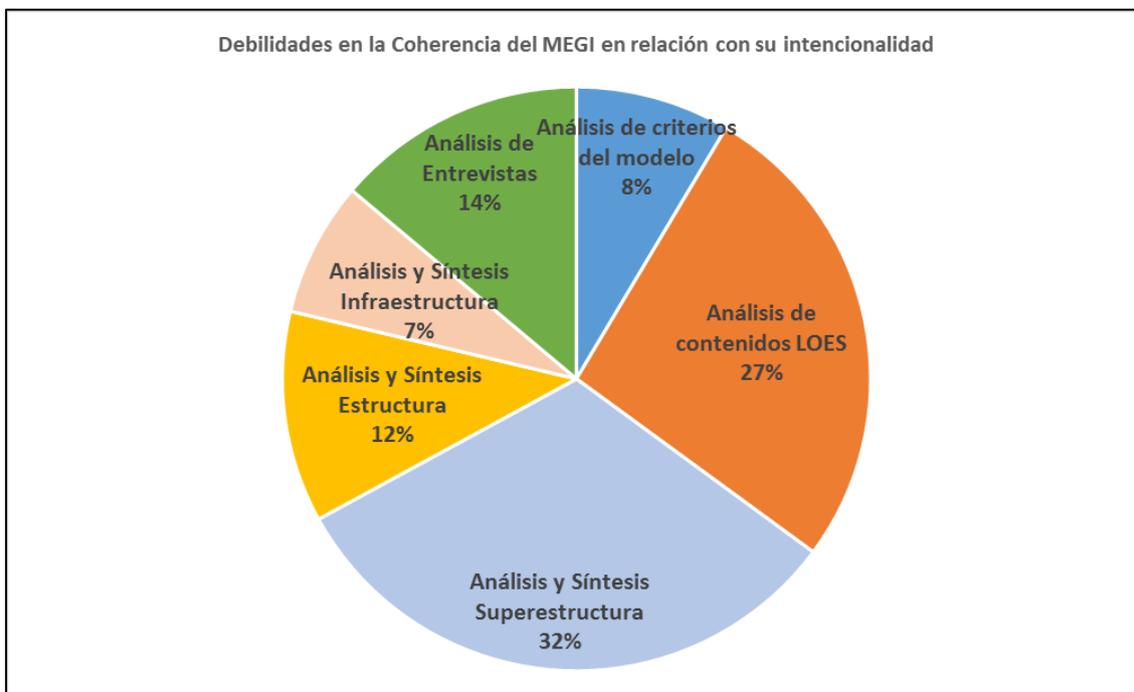
El 21% de debilidades a ser fortalecidas en la propuesta de mejora tienen relación con la consistencia del modelo de evaluación global institucional. Este criterio se refiere a la estabilidad que presentó el modelo durante la puesta en marcha de las diferentes fases del proceso de evaluación. Los indicadores de mejora se extraen de las percepciones de los actores participantes en el proceso que fueron entrevistados por el investigador.

Para realizar la metaevaluación al proceso de evaluación global institucional del Ecuador se utilizaron tres hipótesis de trabajo cuyos resultados permiten determinar el porcentaje de indicadores de estado que presentan problemáticas de coherencia, congruencia y consistencia y que fueron identificados durante las etapas investigativas. A continuación se presenta un diagnóstico detallado para cada hipótesis de trabajo:

- a) **La primera hipótesis de trabajo** se definió en los siguientes términos: Los criterios que conforman el modelo de evaluación global institucional, la metodología empleada para la recopilación de datos, las fases del proceso de evaluación y su conducción por pares expertos, ¿son coherentes con los principios rectores del sistema de educación superior del Ecuador establecidos en la LOES?

La siguiente ilustración presenta para cada técnica aplicada durante las fases del estudio, el porcentaje de situaciones que han sido asociadas con debilidades en la coherencia del modelo. El listado detallado de los indicadores se encuentra en la Tabla 19, página 574.

Ilustración 47: Debilidades en la coherencia del modelo de evaluación global institucional en relación con su intencionalidad



Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015

El 32% de los indicadores a ser incorporados en la propuesta de mejora al modelo de evaluación global institucional del Ecuador corresponden a elementos comprendidos dentro del nivel de superestructura. Esta dimensión concierne a la necesidad de que en el proceso de evaluación a las instituciones de educación superior se verifique la existencia de un conjunto de intenciones, aspiraciones y de resultados plasmados en elementos como la misión, visión, plan de desarrollo, perfil de egreso, etc., directamente relacionados con la calidad institucional.

Los resultados para el primer objetivo del estudio, que consistió en analizar si el modelo de evaluación global institucional contiene todos los elementos concernientes a la calidad y evaluación de la calidad comprendidos en la LOES, demuestran que entre la intencionalidad del diseño del modelo y su planteamiento para llevar a cabo la evaluación a las IES ecuatorianas, se presentan un 27% de las debilidades en torno al nivel de coherencia en el proceso que ameritan la elaboración de propuestas de mejora.

Mediante el análisis de las entrevistas realizadas a autoridades de las IES y a los evaluadores nacionales se encuentra un 14% de indicadores que reflejan debilidades en la coherencia con las intenciones del modelo. Entre los principales se destacan la ausencia de técnicas cualitativas para la recopilación de datos acorde con lo estipulado dentro del artículo 94 de la LOES, el desconocimiento de los fundamentos teóricos del modelo por parte de las autoridades y evaluadores, y debilidades en la formación de los evaluadores.

Los aspectos de la dimensión estructural de las IES que fueron analizados y que comprenden las formas de organización del trabajo y las relaciones entre los objetos, sujetos y circunstancias para el cumplimiento de las funciones de formación, vinculación e investigación; conforman un 14% de los indicadores a ser incorporados en la propuesta de mejora con la finalidad de otorgar mayor nivel de coherencia al modelo de evaluación. Entre los principales aspectos a ser incorporados se encuentran algunos relacionados con la normatividad de las IES y con la verificación de los contenidos de los programas y proyectos institucionales.

Las mejoras en la coherencia del modelo en un 8% comprenden indicadores cuyo objetivo es asegurar el cumplimiento de los fundamentos en la definición de cada criterio de evaluación como fue establecida dentro de la descripción presentada por el CEAACES en el informe general sobre evaluación, acreditación y categorización de las universidades y escuelas politécnicas. A partir de estos resultados se propone la incorporación de indicadores que fortalezcan la verificación de la formación académica de los docentes y sus condiciones de vinculación con la universidad; el acompañamiento a los estudiantes durante su formación; y la aplicación de políticas de acción afirmativa, entre los principales.

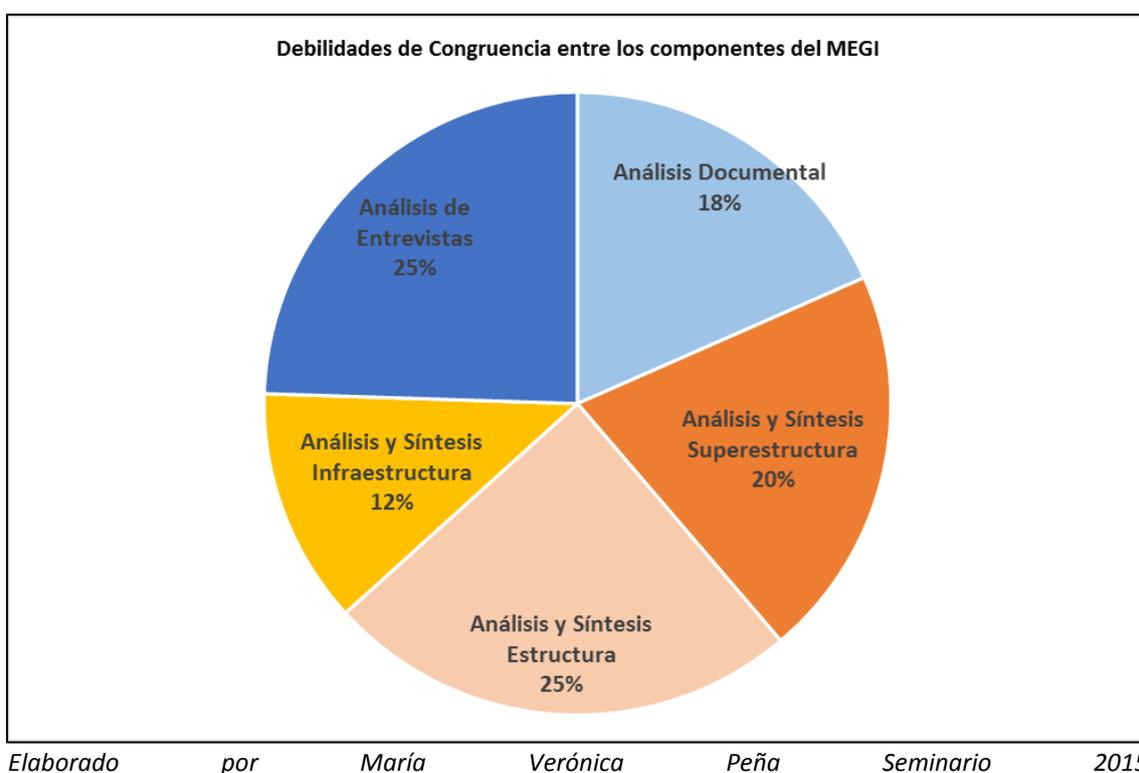
Finalmente, el 7% de los indicadores que aumentarán la coherencia del modelo de evaluación global institucional conciernen a la verificación de la infraestructura de las universidades. Entre ellos se pueden citar la verificación de la existencia de procedimientos de uso, mantenimiento y renovación de materiales y equipos, y el empleo de sistemas de información para el manejo de los datos concernientes a los procesos educativos.

- b) **La segunda hipótesis de trabajo** condujo hacia la constatación del criterio categórico de congruencia en el modelo de evaluación global institucional. Su elaboración fue la siguiente: ¿El modelo de evaluación global institucional evalúa la congruencia de las

relaciones entre los componentes, funciones y procesos de las instituciones de educación superior?

A continuación se grafican para cada técnica aplicada durante las fases del estudio el porcentaje de situaciones que han sido asociadas con debilidades en la congruencia dentro del modelo, cuyo listado detallado se encuentra en la Tabla 20 dentro de la página 579.

Ilustración 48: Debilidades de congruencia entre los componentes del modelo de evaluación global institucional



Es posible apreciar que un 25% de las debilidades de congruencia entre los componentes del modelo se diagnosticaron en la segunda fase del estudio durante las entrevistas en profundidad dirigidas a las autoridades universitarias y pares evaluadores; y en igual porcentaje, el 25% de las debilidades de congruencia del modelo fueron identificadas mediante la aplicación de la herramienta del Modelo “V” en el análisis sectorial y síntesis parcial a nivel de la estructura.

El análisis de las entrevistas conlleva la elaboración de indicadores de mejora al modelo para aspectos relacionados con la congruencia tales como: la carencia de conexión entre las fases de autoevaluación y evaluación externa; la inexistencia de relación entre evaluadores y actores del quehacer universitario durante la evaluación; y las limitaciones para la verificación de indicadores incorporando entrevistas cualitativas durante las visitas in situ.

Mediante el análisis y síntesis de la estructura se evidencian problemas de congruencia entre la normatividad de las IES en relación a los docentes y su cumplimiento de funciones asociadas a proyectos de vinculación, investigación y de formación; otro ejemplo de lo diagnosticado en esta fase del estudio corresponde a que el modelo no verifica la congruencia que debe existir entre la planificación estratégica de las IES y los programas y proyectos que desarrollan para cada una de sus funciones sustantivas.

Durante el análisis y síntesis de la dimensión de superestructura se detectan el 20% de las problemáticas de congruencia que posee el modelo. Estas comprenden aspectos de la intencionalidad de las IES como la valoración de la congruencia entre las líneas estratégicas declaradas en los planes de desarrollo institucional con aquellas que han sido declaradas para el sistema de educación superior nacional. Otro elemento identificado es que el modelo no evalúa cuan transparente es para la sociedad ecuatoriana el desarrollo de las actividades y el cumplimiento de los objetivos de las instituciones que conforman el sistema de educación superior.

A través del análisis documental realizado con el objetivo de conocer si el modelo de evaluación global institucional incluye todos los elementos constitutivos de la educación superior de calidad y la evaluación de la calidad declarados en la LOES, se encontró un 18% del total de debilidades concernientes a la congruencia entre los componentes del modelo. Entre ellas se cita que el modelo no evalúa la congruencia entre los planes de desarrollo y los planes operativos anuales de las IES con los proyectos dirigidos a la articulación con el sistema educativo medio, o con proyectos de posgrado, tal como lo establece la LOES. Otras debilidades encontradas conciernen a la relación congruente entre los diagnósticos sobre el estado de indicadores realizado por los evaluadores del CEAACES durante la fase de evaluación documental, y su posterior verificación durante la fase de evaluación in situ, con el fin de

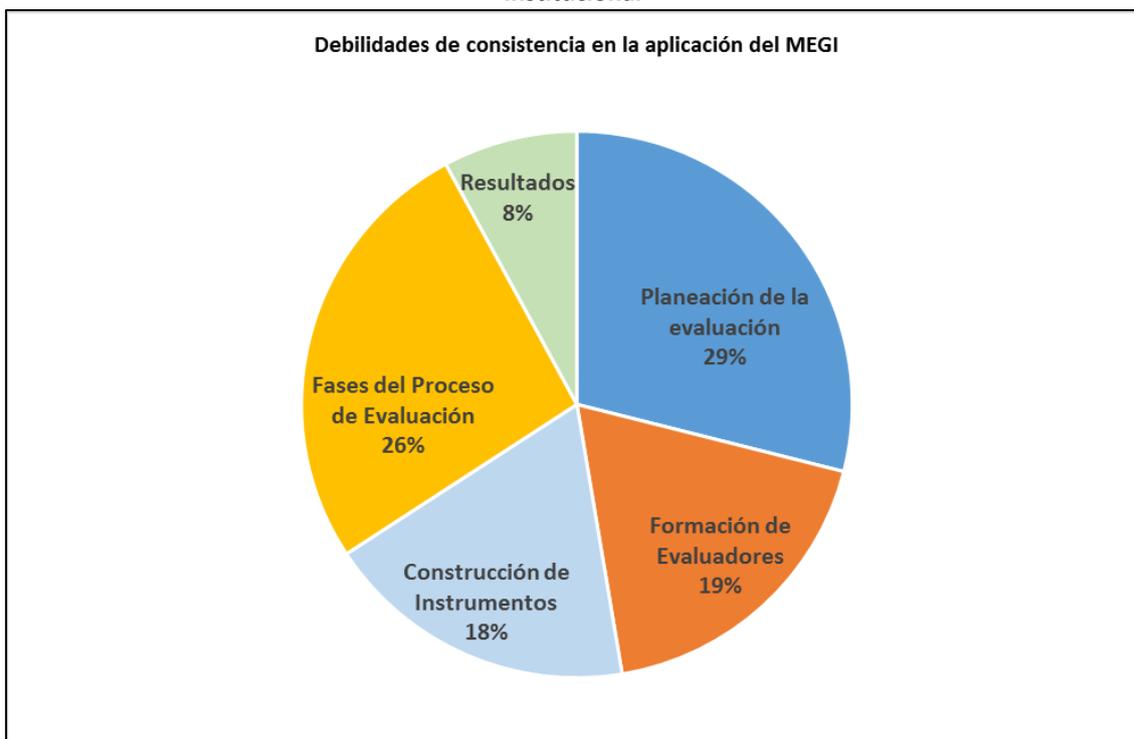
asegurar que las normativas plasmadas en documentos estén siendo implementadas dentro de las IES.

Las debilidades encontradas en la dimensión de infraestructura en torno a la congruencia entre los componentes del modelo corresponden al 12% del total de problemas relacionados con este criterio. Entre ellos se registra que no se valora si las instalaciones que posee una universidad son congruentes con el modelo educativo que ésta desarrolla. Otros aspectos detectados conciernen a la congruencia entre procedimientos administrativos institucionales y las necesidades de gestión de los procesos asociados con la formación, investigación y vinculación de las IES.

- c) **La tercera hipótesis de trabajo** fue la siguiente: La planeación de la evaluación, la formación de evaluadores, la construcción de instrumentos, la ejecución de las fases de evaluación documental y visitas in situ, y los resultados del proceso; ¿son consistentes con el aseguramiento de la calidad de la educación superior?. Las respuestas a este supuesto se obtienen durante la fase de entrevistas en profundidad a autoridades y pares evaluadores por cuanto éstas atañen a la ejecución del proceso de evaluación a las IES ecuatorianas.

El listado de los resultados pertenecientes a la existencia de debilidades en la consistencia de aplicación del modelo de evaluación global institucional se encuentran en la Tabla 21, página 583 del presente documento y han sido organizados en función de las fases de planeación y ejecución del modelo. Los porcentajes de debilidades en la consistencia del modelo correspondientes a cada fase pueden observarse a continuación:

Ilustración 49: Debilidades de consistencia en la aplicación del modelo de evaluación global institucional



Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015.

El 29% de debilidades concernientes a la consistencia del modelo se ubican en el proceso de planeación de la evaluación a las instituciones de educación superior. Los principales aspectos a mencionarse son referentes a la ausencia de fundamentos teóricos y manuales metodológicos que determinen las reglas para su ejecución, como también las condiciones de aplicación del modelo que valora la calidad de las IES por igual, sin contemplar dentro de las guías las diferencias existentes en sus modalidades de estudio, la naturaleza de su financiamiento o sus años de funcionamiento.

Se diagnosticó el 26% de los problemas de consistencia en la aplicación del modelo asociados con las fases del proceso de evaluación. Durante la fase de análisis documental se cita la inconsistencia de la estructura y contenidos de los documentos cargados por las universidades dentro del sistema de gestión de la información de las instituciones de educación superior, GIIES, y a su vez, las constantes fallas de dicho sistema informático. Otro elemento a considerarse es el no reconocer a la autoevaluación realizada por las universidades y los contenidos del informe elaborado como referente de la siguiente etapa del proceso, la evaluación externa realizada por pares evaluadores.

De las debilidades en el proceso de formación de evaluadores se derivan el 19% de los problemas de consistencia dentro del modelo. La diversidad de criterios subjetivos que utilizaban los evaluadores para realizar su función y la inexistencia de procesos permanentes de capacitación son los principales factores asociados con este aspecto.

Un 18% de las inconsistencias del proceso se encuentran relacionadas con la construcción de los instrumentos de evaluación. Se diagnosticó la presencia de ambigüedad en la elaboración de instrucciones dentro de las guías metodológicas empleadas para la evaluación, como también la inexistencia de un manual que oriente a las universidades sobre los contenidos y estructura de la documentación a ser cargada dentro del sistema, lo que facilitaría la verificación por parte de los evaluadores.

Los entrevistados hicieron referencia a debilidades de consistencia en los resultados de la evaluación en un menor porcentaje, que alcanza el 8% del total.

Las inconsistencias del modelo hacen mención al desfase existente entre los resultados de la autoevaluación realizada por las IES con los resultados posteriores que recibieron como producto de la evaluación externa.

Los resultados alcanzados por las IES mediante el proceso de evaluación también fueron ubicados como consecuencia de una evaluación sumativa que se basa en productos verificados, sin tomar en consideración la calidad en las particularidades de las IES para ejecutar sus procesos de formación, investigación y vinculación.

De igual manera, las autoridades de las IES entrevistadas mencionaron como una debilidad en la consistencia de aplicación del modelo de evaluación global institucional el que las universidades recién tuvieron acceso a la metodología utilizada en la ponderación de indicadores al momento de recibir los informes de evaluación, acreditación y categorización de las IES elaborados por el CEAACES.

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES

La presente tesis tuvo como objetivo general el evaluar el modelo de evaluación global institucional del Ecuador aplicando para el efecto el modelo “V” como estrategia metodológica para la investigación evaluativa. Se analizaron los aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la problemática de investigación y al llevar a cabo el ciclo de conocimiento se logró obtener un incremento de significado acerca del objeto de estudio.

La estrategia metodológica para la investigación con el modelo “V” se sustenta en el principio de hiperponderación diferencial multifactorial que facilitó al investigador focalizar en el elemento o factor componente del objeto de estudio a ser analizado durante cada fase de la investigación. Cada factor fue examinado separadamente en sus relaciones, interacciones y formas de integración, asumiendo al objeto de estudio como un todo interconectado. Se procedió con la aplicación de los cuatro elementos fundamentales en la metodología: atención, memoria, razonamiento y juicio. El proceso fue utilizado en cada una de las fases de la investigación con el fin de conocer, organizar, sistematizar y relacionar la información relevante sobre el objeto de estudio y llegar a generar conclusiones fundamentadas.

El empleo del Modelo “V” de análisis estructural integrativo de organizaciones universitarias como método de investigación evaluativa para abordar los objetivos de la tesis permitió el alcance de las intenciones plasmadas para llevar a cabo la metaevaluación del proceso de evaluación global institucional del Ecuador. De sus conclusiones se derivará una propuesta

cuya finalidad se dirige hacia propiciar el fortalecimiento, aseguramiento y mejora permanente del sistema de educación superior ecuatoriano.

A continuación se presentan las principales conclusiones de la tesis, estando éstas organizadas en relación al objetivo específico de investigación de las que se derivan.

5.1 Determinar si el modelo de evaluación global institucional incluye todos los elementos constitutivos de la educación superior de calidad y la evaluación de la calidad declarados en la LOES.

Como producto del análisis documental ejecutado para alcanzar las intenciones de este objetivo, se llega a determinar que el modelo de evaluación global institucional observa parcialmente un total de 10 artículos de la LOES, y 13 artículos no han sido considerados dentro de las guías técnicas elaboradas para la verificación.

Para la implementación de acciones de mejora, éstas estarían circunscritas a los siguientes procedimientos:

- a) Incorporación de ocho variables a observarse dentro de las guías técnicas de verificación y evaluación.
- b) Ampliación de las pautas de revisión dentro de las guías técnicas de evaluación utilizadas por los pares evaluadores para la verificación de seis variables.
- c) Implementación de procedimientos de triangulación metodológica que provean de mayor certeza a la evaluación de un total de ocho variables.
- d) Precisión de la estrategia metodológica empleada en el modelo de evaluación global institucional del Ecuador.

Se elaboró una tabla de síntesis (Tabla 11, página 212) que detalla los elementos que se emplearan para estructurar la propuesta de mejora al modelo de evaluación global institucional a ser presentada dentro del siguiente capítulo.

5.2 Evaluar el modelo de evaluación global institucional del Ecuador utilizando el Modelo “V”, o Metamodelo “Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias” aplicado en la acreditación internacional de IES en América Latina y el Caribe.

La aplicación de la metodología de evaluación del modelo “V” ha permitido generar una síntesis confrontativa en la que se determinan las mejoras a incorporarse dentro del modelo de evaluación global institucional del Ecuador, organizadas en torno a indicadores que contemplan la gestión de la calidad de las IES en los ámbitos académico, organizativo-operativo y político.

Se establece la necesidad de implementar 11 indicadores de calidad para valorar la gestión académica en las IES (Tabla 14, página 231); 14 indicadores para la gestión organizativo-operativa (Tabla 15, página 232) y 15 indicadores de calidad para validar la calidad en la gestión política de las instituciones de educación superior (Tabla 16, página 233).

Estos indicadores constituyen parte de la estructura de la propuesta de mejora planteada como último objetivo específico de la tesis.

5.3 Identificar los aspectos del modelo a ser mejorados acorde con la experiencia de los pares evaluadores nacionales que participaron del proceso.

La metodología del Modelo “V” aplicada a la investigación contempla la totalidad de relaciones e interacciones que conforman el objeto de estudio. El proceso de aplicación del modelo de evaluación global institucional del Ecuador utilizado en la acreditación de las instituciones de educación superior fue llevado a cabo por pares evaluadores externos, quienes realizaron la verificación y valoración del cumplimiento de los indicadores componentes del modelo. Sus propios referentes generados desde sus particulares perspectivas fueron rescatados mediante entrevistas en profundidad con el fin de adquirir nuevos significados acerca del objeto de estudio.

De la visión de los pares evaluadores externos se construyeron cuatro categorías cuyos contenidos serán integrados dentro de la propuesta de mejora al modelo de evaluación global institucional:

- a) Capacitación de evaluadores
- b) Construcción de la realidad
- c) Internacionalización de las instituciones de educación superior
- d) Aspectos para la mejora del modelo de evaluación
 - Formación a los pares evaluadores
 - Triangulación metodológica
 - Acompañamiento a las instituciones de educación superior
 - Impacto social

5.4 Establecer los criterios de mejora al modelo de evaluación a ser propuestos desde la experiencia de autoridades y directores de departamentos de evaluación y aseguramiento de la calidad de las IES ecuatorianas.

Las entrevistas en profundidad dirigidas a autoridades y responsables de evaluación de las instituciones de educación superior responden a igual intencionalidad y estrategia metodológica que la señalada dentro del objetivo anterior. El investigador construyó cuatro criterios a partir del análisis de los discursos de los sujetos entrevistados, el contenido de los hallazgos será incorporado dentro de la propuesta de mejora al modelo de evaluación.

- a) Calidad institucional
- b) Proceso de evaluación
- c) Internacionalización de las instituciones de educación superior
- d) Aspectos para la mejora del modelo
 - Formación de los pares evaluadores
 - Metodología de evaluación
 - Autoevaluación

Se pone de relieve en estas conclusiones que en ambos grupos de entrevistados se planteó como aspecto de mejora al modelo de evaluación global institucional el fortalecer el proceso de formación dirigido a los pares evaluadores externos y la necesidad de incorporar técnicas cualitativas para la recopilación de la información durante las visitas in situ a las universidades y escuelas politécnicas del país.

La incorporación de procesos de triangulación metodológica para proceder a la evaluación de algunos indicadores y la necesidad de ampliar la información contenida en las guías e instrumentos, fueron aspectos de mejora al modelo que se extraen como conclusiones tanto de la primera fase de investigación bajo la técnica de análisis documental, como durante la segunda fase como resultado del análisis de las entrevistas en profundidad.

5.5 Valorar la coherencia, congruencia y consistencia del modelo de evaluación global institucional.

La aplicación de la estrategia metodológica del Modelo "V" permitió diagnosticar si los criterios que conforman el modelo de evaluación global institucional y el proceso para su aplicación son coherentes con la intencionalidad del CEAACES para su diseño; si el modelo valora la congruencia en las relaciones entre los componentes, funciones y procesos de las instituciones de educación superior; y, si el modelo de evaluación global institucional es consistente en el desarrollo de las estrategias y fases del proceso de evaluación y categorización de universidades que fue aplicado.

Se comprobó a través de las diferentes fases del proceso de investigación evaluativa que el modelo de evaluación global institucional posee debilidades correspondientes a su coherencia en un 52% de los problemas detectados; el 27% de las debilidades se asocian con cuestiones concernientes al nivel de congruencia entre sus componentes; y el 21% de las debilidades del modelo son relacionadas con inconsistencias encontradas durante su proceso de aplicación en la evaluación de las universidades y escuelas politécnicas ecuatorianas.

A partir de las debilidades encontradas se elaboran indicadores a ser incorporados dentro de la propuesta de mejora al modelo de evaluación global institucional del Ecuador con el fin de incrementar su coherencia, congruencia y consistencia para constituir un referente del aseguramiento de la calidad de la educación superior del país.

5.6 Valorar el diseño y aplicación del modelo de evaluación global institucional mediante los atributos del Modelo “V” de análisis estructural integrativo de organizaciones universitarias.

Utilizando los atributos del paradigma de calidad del Modelo “V” se concluye que el objeto de estudio presenta las siguientes debilidades en su condición de referente de calidad del Sistema de Educación Superior del Ecuador:

- a) Carece de integralidad.- Un modelo de evaluación debe ser integral, integrador e integrativo; es decir, debe considerar que la evaluación y la planeación son elementos inseparables; tomar en cuenta todos los componentes cualitativos y cuantitativos del proceso educativo, de sus resultados, impacto y trascendencia; así como analizar los vínculos de interacción e integración que existen entre dichos componentes pues se trata, no de llevar a cabo sólo una medición sino todo un proceso de investigación evaluativa.

El modelo de evaluación global institucional no valora la interdependencia que debe existir entre la planificación y la evaluación institucional. No se aplican procedimientos de triangulación metodológica para dar cuenta de los componentes cualitativos en la valoración de indicadores. No considera el análisis de los vínculos e integración entre los criterios que conforman el modelo y las funciones institucionales de formación, investigación y vinculación.

Asimismo, el modelo debe contemplar que cada una de las partes tiene implicaciones en el todo, esto es, la evaluación de un programa educativo tiene implicaciones en toda la institución; y si se trata de la evaluación de la institución, ésta tiene implicaciones en sus diferentes programas educativos. La integralidad también debe

considerar el referente institucional, pues a partir de la identidad institucional se identifican los procesos de interacción e integración que se presentan en los diferentes componentes de la institución.

El modelo de evaluación global institucional no valora la identidad institucional en cuanto al cumplimiento de su misión, y el tributo que las misiones de los diferentes programas y dependencias realizan para el logro y alcance de la misión institucional.

- b) No es analítico y constructivo.- Un sistema de evaluación debe analizar e integrar las diferentes dimensiones, estructuras y funciones de las organizaciones educativas, para reconstruir una visión completa de dicha multidimensionalidad por medio de procesos de síntesis confrontativa. El sistema debe atender que cada componente de la organización no puede actuar utilizando una lógica independiente del conjunto, pues ello generará confrontaciones organizativas y/o políticas.

Los evaluadores expresaron la debilidad existente en cuanto a la posibilidad de verificar in situ algunos indicadores del modelo que requerían cotejarse con otros aspectos institucionales. A su vez, encontraron que las guías metodológicas no contemplan el valorar los niveles de interdependencia existentes entre las dimensiones institucionales.

- c) Como sistema, no cumple con ser sistemático y sistematizador, y como mecanismo, no demuestra ser organizador y ordenador. Un sistema de evaluación debe ajustarse de manera transparente a las reglas y actividades definidas de antemano, mismas que le permitirán medir su propio desempeño en un proceso de metaevaluación para el mejoramiento del propio sistema.

Los evaluadores y los evaluados manifestaron desconocer las bases teóricas del modelo y los métodos de ponderación y categorización de las universidades previo al inicio del proceso de evaluación global institucional. Los evaluadores indicaron que las reglas se iban construyendo durante el proceso sin que éstas queden registradas.

- d) No evidencia ser participativo y colectivo.- Un sistema de evaluación debe tener una participación activa y permanente de los evaluados y evaluadores, así como de todos los sectores involucrados. Las entrevistas realizadas a las autoridades institucionales y a los pares evaluadores dan cuenta de la necesidad de incorporar acciones de mejora en diversos aspectos de participación y capacitación a los actores educativos de la nación.

Dentro del siguiente capítulo se articulará una propuesta de mejora al modelo de evaluación global institucional del Ecuador que considere los criterios y atributos del paradigma de calidad del Modelo “V” en su estructuración. Se espera que de incorporarse las mejoras se otorgue al modelo de evaluación ecuatoriano las características necesarias para que éste constituya una herramienta eficaz para evaluar a las universidades y escuelas politécnicas de manera integral y desde diferentes puntos de vista, procurando un nuevo rumbo al mejoramiento continuo de la calidad del sistema de educación superior nacional.

CAPÍTULO VI

6. PROPUESTA DE MEJORA

A partir del diagnóstico presentado dentro las conclusiones de la investigación se procede a diseñar una propuesta de mejora al modelo de evaluación global institucional que contempla la incorporación de acciones dirigidas a la elaboración de un marco general que observe los atributos teóricos y metodológicos que fundamentan al modelo, a la par que a la introducción de la información necesaria en sus herramientas de aplicación para la verificación de los criterios e indicadores.

La propuesta ha sido diseñada mediante los siguientes elementos:

- a) Conclusiones de las entrevistas efectuadas a las autoridades universitarias y los pares evaluadores nacionales.
- b) Conclusiones del análisis realizado a los indicadores de calidad contenidos en la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador.
- c) Síntesis confrontativa de los indicadores internacionales de calidad para la gestión política, organizativo-operativa y académica de las instituciones de educación superior.

La propuesta se estructura a partir de 14 objetivos extraídos de las conclusiones de la investigación:

1. Incorporar documentos oficiales referenciales al modelo de evaluación global institucional del Ecuador.
2. Articular la autoevaluación con la evaluación externa como partes del procedimiento de acreditación según lo establece el Art. 95 de la LOES.
3. Articular la planificación institucional con el proceso de autoevaluación y evaluación externa
4. Instituir procesos de acompañamiento a las universidades.

5. Establecer lineamientos de evaluación acordes a las características de las universidades.
6. Valorar la pertinencia, transparencia e impacto social de los programas y proyectos académicos, de investigación y vinculación.
7. Diseñar un proceso de formación a pares evaluadores.
8. Incorporar el Subcriterio internacionalización dentro del criterio “Organización” del modelo de acreditación.
9. Incorporar nuevas variables dentro de las guías metodológicas de verificación y evaluación.
10. Ampliar pautas de verificación en las guías metodológicas.
11. Verificar variables mediante una triangulación metodológica.
12. Incorporar variables de nivel internacional para verificar la calidad en la gestión política de la IES.
13. Incorporar variables de nivel internacional para verificar la calidad en la gestión académica de la IES.
14. Incorporar variables de nivel internacional para verificar la calidad en la gestión organizativo-operativa de la IES.

En la matriz a continuación se presentan los objetivos, estrategias, documentos e indicadores de gestión que estructuran la propuesta de mejora al modelo de evaluación global institucional del Ecuador:

Tabla 17: Propuesta de mejora al modelo de evaluación global institucional

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
O.1. Incorporar documentos oficiales referenciales al modelo de evaluación global institucional del Ecuador	E.1.1 Definición de los fundamentos teóricos conceptuales que sustentan el diseño del modelo de evaluación a aplicarse para la acreditación de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador	A.1.1.1 Presentar los fundamentos teóricos del modelo de evaluación a la comunidad universitaria.	Caracterización teórica y metodológica del modelo de evaluación global institucional para la acreditación de las instituciones de educación superior	IG.1.1.1 Documento de presentación del modelo de evaluación publicado en la página web del CEAACES
	E.1.2 Precisión de los lineamientos de orden metodológico para la ejecución de las fases del proceso de acreditación.	A.1.2.1 Presentar la metodología general de la evaluación, las técnicas a ser utilizadas para la evaluación de cada criterio que compone el modelo, y el método a emplearse para el proceso de categorización institucional.		IG.1.2.1 Las universidades y escuelas politécnicas conocen y comprenden el enfoque metodológico del modelo de evaluación
		A.1.2.2 Integrar técnicas y diseñar herramientas para realizar una recopilación sistemática de datos cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico en el análisis de componentes, funciones, procesos adscritos a la educación superior		IG.1.2.2 La metodología para la recolección de datos en el modelo de evaluación se encuentra ajustada a lo establecido en el Art. 95 de la Ley

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
		A.1.2.3 Implementar técnicas cualitativas para complementar la verificación rigurosa del cumplimiento de criterios e indicadores de calidad.		IG.1.2.3 Se encuentra implementado un abordaje mixto cuanti-cualitativo para la evaluación de los indicadores del modelo que ameritan esa metodología para su verificación
		A.1.2.4 Elaborar formatos y guiones de entrevistas o grupos focales a ser empleados para la verificación de diversos indicadores	Formato para la ejecución de técnicas cualitativas de recolección de datos	IG.1.2.4 Se han implementado herramientas que guíen el diálogo con estudiantes, docentes, investigadores, funcionarios, trabajadores, para la valoración de la calidad institucional
		A.1.2.5 Establecer la metodología para la elaboración del informe de autoevaluación	Formato para el informe de autoevaluación	IG.1.2.5 Se proporciona un formato o esquema estandarizado a las universidades para la presentación de sus informes de autoevaluación
		A.1.2.6 Incorporar los informes de autoevaluación de las universidades asignadas a la documentación dentro del GIIES a la que acceden los equipos evaluadores	Informes de autoevaluación de las universidades y escuelas politécnicas	IG.1.2.6 Los pares evaluadores externos tienen acceso a documentación que les facilite la construcción de conocimiento acerca de la universidad objeto de estudio

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
		A.1.2.7 Diseñar una ficha esquemática de resumen para la presentación de las universidades a ser evaluadas ante los pares evaluadores	Ficha técnica de presentación del autorreferente de las universidades a ser evaluadas. (ver Anexo 13 en la página 573)	IG.1.2.7 Las universidades reciben una ficha técnica para presentar su autorreferente para el proceso de evaluación
		A.1.2.8 Organizar los procedimientos metodológicos para la conducción del análisis documental dentro de un documento oficial del CEAAACES.	Manual de procedimientos dirigido a los evaluadores para la validación de indicadores en el análisis documental	IG.9 Los evaluadores reciben información sobre las características fundamentales de las IES a ser evaluadas IG.1.2.8 Al inicio del proceso de análisis documental los evaluadores reciben un manual de procedimientos IG.1.2.8.1 Las guías metodológicas y fichas técnicas para la verificación de indicadores se encuentran organizadas dentro de un manual de procedimientos IG.1.2.8.2 Los evaluadores cuentan con un manual escrito que contempla el espíritu e intenciones de evaluación de la totalidad de indicadores. IG.1.2.8.3 Los evaluadores cuentan con un manual escrito que contempla reglas claras para ejecutar el procedimiento de verificación de los indicadores dentro del GIIES

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
		A.1.2.9 Incorporar herramientas e instrumentos para utilizarse en la verificación de documentos extensos (proyectos de vinculación, planillas seguro social) durante la fase de análisis documental	Manual de procedimientos dirigido a los evaluadores para la validación de indicadores en el análisis documental	IG.1.2.9 Los evaluadores cuentan con instrumentos que les facilitan la revisión y valoración de documentación extensa bajo parámetros estandarizados
		A.1.2.10 Organizar los procedimientos metodológicos para la conducción de la evaluación in situ dentro de un documento oficial del CEAACES.	Manual de procedimientos dirigido a los evaluadores para la validación de indicadores durante las visitas in situ a las universidades	IG.1.2.10 Los evaluadores cuentan con un manual escrito que contempla el espíritu e intenciones de evaluación de la totalidad de indicadores a ser verificados in situ
		A.1.2.11 Incorporar técnicas cualitativas que consientan contrastar los datos producto de la verificación de infraestructura, con el diálogo con los miembros de la comunidad universitaria	Guía de Entrevistas cualitativas	IG.1.2.11 Se ha incorporado la triangulación metodológica para la verificación del criterio infraestructura para ampliar el conocimiento del grado de cumplimiento de los objetivos de las universidades en la utilización de tecnología, equipamientos y espacios
		A.1.2.12 Diseñar formatos de entrevistas que consientan complementar la verificación de indicadores contenidos en las guías normativa, cuantitativa, cualitativa y de docentes durante la fase de evaluación in situ	Guía de Entrevistas cualitativas	IG.1.2.12 Se han incorporado formatos de entrevistas dirigidas a docentes, estudiantes, funcionarios, miembros de la colectividad, que comprenden varios indicadores a ser verificados mediante triangulación

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
				metodológica
	E.1.3 Modificación en el procedimiento de asignación de universidades a los equipos evaluadores para las visitas in situ	A.1.3.1 Aprobar la asignación de visitas in situ a los mismos equipos evaluadores que realizaron el análisis documental de las instituciones	Acta de aprobación del cambio de normativa	IG.1.3.1 Los pares evaluadores externos son asignados para evaluar las mismas universidades en las fases de análisis documental y de visitas in situ.
O.2. Articular la autoevaluación con la evaluación externa como partes del procedimiento de acreditación según lo establece el Art. 95 de la LOES	E.2.1 Incorporación del proceso de autoevaluación como procedimiento previo articulado a la evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas	A.2.1.1 Generar procesos de autocrítica al interior de las universidades previos al inicio de la evaluación externa A.2.1.2 Realizar cálculos basados en las fórmulas utilizadas por el modelo para conocer los posibles resultados de la evaluación y categorización	Informe de autoevaluación institucional	IG.2.1.1 El informe de evaluación externa emitido por el CEAACES guarda relación con los resultados del informe de autoevaluación elaborado por la institución de educación superior
O.3. Articular la planificación institucional con el proceso de autoevaluación y evaluación externa	E.3.1 Implantar la cultura de evaluación para la mejora permanente de la calidad dentro de las instituciones de educación superior	A.3.1.1 Incorporar indicadores de cumplimiento de los objetivos planteados en el plan de desarrollo institucional dentro del modelo de evaluación A.3.1.2 Incorporar indicadores de cumplimiento de la misión dentro del modelo de evaluación A.3.1.3 Incorporar indicadores de cumplimiento de la visión	Modelo de evaluación global institucional	IG.3.1.1 El modelo verifica evidencias sobre el cumplimiento de los objetivos del PEDI institucional IG.3.1.2 La verificación de evidencias sobre el cumplimiento la misión y visión en los informes de autoevaluación de las IES se validan durante la evaluación

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
		dentro del modelo de evaluación		externa
O.4. Instituir procesos de acompañamiento a las universidades	E.4.1 Elaboración de un programa integral de apoyo al mejoramiento de la calidad de las IES	A.4.1.1 Establecer parámetros para la autoevaluación de las IES y brindarles acompañamiento para la elaboración de informes	Programa de acompañamiento para la mejora continua de las IES	IG.4.1.1 El CEAACES brinda asesoría a las IES para elaborar sus informes de autoevaluación dentro de formatos que contengan la información mínima estandarizada
		A.4.1.2 Acompañar a las IES en la preparación de la documentación a la evaluación externa		IG.4.1.2 El CEAACES establece asesorías a las IES para la preparación de evidencias a la evaluación externa
		A.4.1.3 Fortalecer el proceso de seguimiento a la ejecución de planes de mejora acompañando a las IES para el logro del alcance de los objetivos que se han propuesto		IG.4.1.3 El CEAACES realiza talleres de seguimiento para la mejora de los procesos de las IES que se contemplaron como debilidades comunes dentro del proceso de evaluación.
		A.4.1.4 Diseñar cursos permanentes en los ámbitos de coordinación de autoevaluaciones, coordinación de evaluación externa, coordinación de acreditaciones dirigidos a los miembros de las instituciones de educación superior		IG.4.1.4 El CEAACES posee una propuesta de capacitación continua a los miembros de las IES que trabajan en el ámbito del aseguramiento de la calidad institucional.
O.5. Establecer lineamientos de evaluación acordes a las características de las	E.5.1 Adaptación de protocolos de validación de datos considerando las	A.5.1.1 Determinar las diferencias en la verificación de indicadores en relación	Guías metodológicas de evaluación	IG.5.1.1 Los indicadores cuya valoración difiere en relación a las características de las

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
universidades	diferencias entre las universidades a ser evaluadas	con las características de instituciones (tipo de financiamiento, número de estudiantes, años de fundada, etc.) para integrar los protocolos dentro de las guías metodológicas		universidades son evaluados con protocolos ajustados a su realidad
O.6. Valorar la pertinencia, transparencia e impacto social de los programas y proyectos académicos, de investigación y vinculación	E.6.1 Medición de los niveles de impacto que las universidades generan mediante programas y proyectos para el desarrollo de la sociedad	A.6.1.1 Incorporar indicadores de medición del impacto social dentro del criterio organización	Guía de Entrevistas Cualitativas	IG.6.1.1 La opinión de la comunidad sobre el impacto y trascendencia de los programas de las IES se encuentran incorporados en un guion de entrevistas cualitativas
O.7. Diseñar un proceso de formación a pares evaluadores	E.7.1 Implementación de capacitaciones progresivas y permanentes dirigidas a la certificación de pares evaluadores en las que se generen espacios de reflexión sobre la calidad y evaluación de la calidad de la educación superior	A.7.1.1 Determinar el número de horas de capacitación que deben cursar los evaluadores para adquirir su certificación	Programa de formación certificación de pares evaluadores expertos	IG.7.1.1 Las horas destinadas a la capacitación permiten la formación integral de pares evaluadores expertos
		A.7.1.2 Organizar el currículo de capacitación de evaluadores en torno a temáticas relacionadas con la calidad, evaluación de la calidad, investigación evaluativa, fundamentos de la educación superior, postura del evaluador, entre los principales		IG.7.1.2 El CEAACES ha diseñado un currículo de formación a los pares evaluadores cuyo fin es dotarlos de competencias teóricas y metodológicas sobre los fundamentos del proceso de acreditación a instituciones de educación superior

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
		A.7.1.3 Incorporar los fundamentos teóricos y metodológicos del modelo de evaluación global institucional dentro de las capacitaciones		IG.7.1.3 Las capacitaciones a evaluadores se fundamentan bajo los parámetros de investigación evaluativa
		A.7.1.4 Analizar las fases del proceso de evaluación, el espíritu de los indicadores, las guías e instrumentos a utilizarse en el proceso		IG.7.1.4 Las capacitaciones dirigidas a los pares evaluadores externos promueven la generación de un criterio unificado sobre las intenciones de la evaluación
		A.7.1.5 Fortalecer las capacidades de los evaluadores mediante el estudio de técnicas de recopilación de datos cualitativos		IG.7.1.5 Las capacitaciones a los pares evaluadores externos fortalecen sus competencias para la conducción de entrevistas en profundidad, grupos focales y observación no participante
O.8. Incorporar el Subcriterio internacionalización dentro del criterio organización del modelo de acreditación	E.8.1 Implementación en el modelo de la validación del grado de internacionalización de las IES ecuatorianas	A.8.1.1. Diseñar indicadores de internacionalización para evaluar lo señalado en el Art. 138 de la LOES en aras de facilitar la movilidad docente, estudiantil y de	Modelo de evaluación global institucional	IG.8.1.1 El Subcriterio de internacionalización se encuentran incorporados dentro del criterio organización del modelo de evaluación global institucional

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
		investigadores, y la relación en el desarrollo de sus actividades académicas, culturales, de investigación y de vinculación con la sociedad.		<p>IG.8.1.1.1 Indicadores para la verificación del número de estudiantes que cursan semestres en el extranjero y de los estudiantes internacionales que cursan estudios en universidades ecuatorianas se encuentran incorporados al modelo</p> <p>IG.8.1.1.2 Indicadores para la verificación de la movilidad internacional de docentes e investigadores y los resultados obtenidos en investigaciones, publicaciones y proyectos internacionales se encuentran incorporados al modelo</p>
O.9. Incorporar nuevas variables dentro de las guías metodológicas de verificación y evaluación.	E.9.1 Incorporación de variables dentro de la guía de verificación normativa para dar cumplimiento a lo establecido dentro de la LOES	<p>A.9.1.1 Asociaciones.- Verificar la existencia de asociaciones estudiantiles, docentes, de investigadores, clubes, y demás espacios que fomenten la libertad de asociación y expresión entre la comunidad universitaria acorde con los Artículos 5 y 6 de la LOES.</p> <p>A.9.1.2 Políticas de Prevención.- Verificar la existencia de políticas para la prevención y atención</p>	Guía de verificación de variables normativa	<p>IG.9.1.1 Indicadores para la verificación de existencia de clubes y asociaciones en los que los miembros de la comunidad universitaria practican su libertad de asociación y expresión se encuentran incorporados dentro de la guía normativa</p> <p>IG.9.1.2 La guía normativa incluye indicadores para verificar la existencia de políticas para la prevención y</p>

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
		emergente a víctimas de delitos sexuales y adicciones acorde con el Art. 86 de la LOES.		atención a víctimas de delitos sexuales y adicciones
		A.9.1.3 Tesis digitalizadas de titulación.- Verificar que los trabajos de titulación se encuentren publicados en el Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ecuador, SNIESE como se establece en el Art. 144 de la LOES.		IG.9.1.3 Se ha incorporado indicadores para la verificación de la publicación de tesis digitalizadas dentro del SNIESE
	E.9.2 Incorporación de variables dentro de la guía de verificación cualitativa para dar cumplimiento a lo establecido dentro de la LOES	A.9.2.1 Programas y Proyectos Institucionales.- Verificar que las IES ejecuten programas y proyectos que contribuyan al fortalecimiento del Estado, articulen la educación superior con el sistema educativo medio y la educación no formal, garanticen el acceso a ecuatorianos residentes en el extranjero, coadyuven al mejoramiento y protección del ambiente y promuevan el desarrollo sustentable nacional para dar cumplimiento a los Artículos 8, 10 y 72 de la LOES	Guía de verificación de variables cualitativa	IG.9.2.1 La guía metodológica cualitativa incorpora la verificación de programas y proyectos que contribuyen a fortalecer los ámbitos que establece la LOES.
		A.9.2.2 Modelo Pedagógico.-		IG.9.2.2 La guía cualitativa

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
		<p>Verificar que las IES provean una educación laica, intercultural, democrática, incluyente y diversa, que impulse la equidad de género, la justicia y la paz; y fortalezca la práctica de los deberes y conocimiento de los derechos ciudadanos y de la realidad socioeconómica, cultural y ecológica del país; en el perfil de egreso debe declararse que los graduados tendrán el dominio de un idioma extranjero y el manejo efectivo de herramientas informáticas, según se plantea en los Artículos 5 y 124 de la LOES.</p>		<p>verifica que las universidades y escuelas politécnicas cuenten con un Modelo Pedagógico para dar cumplimiento con la formación en valores y derechos señalados en la LOES.</p>
		<p>A.9.2.3 Convenios de Cooperación.- Verificar la existencia de convenios de cooperación interinstitucional que fomenten relaciones de reciprocidad entre las IES, institutos técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y conservatorios tanto nacionales como internacionales a fin de facilitar la movilidad de la comunidad académica;</p>		<p>IG.9.2.3 La guía cualitativa ha incorporado la verificación de que las IES registren y evidencien sus actividades interinstitucionales.</p>

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
		<p>convenios que promuevan la relación de las IES con el Estado y la sociedad. Revisar que los convenios para el funcionamiento de programas conjuntos con universidades extranjeras se encuentren registrados en el Consejo de Educación Superior, CES, como se plantea en los Artículos 17, y 133 de la LOES.</p>		
	<p>E.9.3 Incorporación de variables dentro de la guía de verificación de docentes para dar cumplimiento a lo establecido dentro de la LOES</p>	<p>A.9.3.1 Licencias.- Verificar si los docentes reciben licencias y comisiones de servicios para realizar investigaciones, estudios de PhD, capacitaciones, realización de actividades de docencia o investigación en instituciones nacionales o extranjeras y la participación en procesos de evaluación de la calidad de la educación superior, acorde con lo establecido dentro del Régimen Académico 2013.</p>	<p>Guía de verificación de variables de docentes</p>	<p>IG.9.3.1 La guía de variables docentes verifica registros y evidencias organizadas acerca de las licencias concedidas a los docentes</p>
	<p>E.9.4 Incorporación de variables dentro de la guía de verificación de Tic's para dar cumplimiento a lo establecido dentro de la LOES</p>	<p>A.9.4.1 Software Libre.- Verificar el uso de programas informáticos con software libre de acuerdo con la obligación establecida en el Art. 32 de la LOES.</p>	<p>Guía de verificación de Tic's</p>	<p>IG.9.4.1 La guía metodológica de Tic's verifica que las universidades poseen evidencias de haber incorporado programas informáticos con software libre</p>

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
O.10. Ampliar pautas de verificación en las guías metodológicas	E.10.1 Introducción de información dentro de la guía normativa para brindar más pautas para la verificación de evidencias	A.10.1.1 Presupuesto de Capacitación.- Verificar que la capacitación recibida se encuentre relacionada con la cátedra que dicta el docente o su formación profesional como se establece en el Art. 6 de la LOES.	Guía de verificación de variables normativa	IG.10.1.1 La verificación de que el presupuesto destinado a capacitaciones docentes se asigne a cursos relacionados con la cátedra que dicta el docente se encuentra incorporada en la guía normativa
		A.10.1.2 PEDI y POA.- Verificar las relaciones entre lo declarado en el PEDI y POA con el cumplimiento de lo previsto en la Constitución y en el Plan Nacional de Desarrollo, y en los proyectos de formación a nivel de pregrado y posgrado, de vinculación o de investigación ejecutados por las IES. (Quinta disposición de la LOES).		IG.10.1.2 La guía normativa incorpora las instrucciones para verificar lo declarado en los planes estratégicos y operativos, proyectos de formación, vinculación e investigación en relación con el Plan Nacional de Desarrollo y la Constitución.
		A.10.1.3 Cogobierno.- Incorporar en los lineamientos de evaluación del cogobierno la existencia de paridad de género en las listas de conformación del órgano colegiado según lo establece el Art. 45 de la LOES.		IG.10.1.3 La guía normativa contiene la instrucción de verificar la existencia de paridad de género en las elecciones de cogobierno
	E.10.2 Introducción de información en la guía metodológica para ampliar las	A.10.2.1 Planificación de la Investigación.- Verificar que dentro del plan, las políticas,	Guía de verificación de variables metodológica	IG.10.2.1 La guía metodológica incluye instrucciones para verificar

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
	pautas de verificación	las líneas y la documentación de los proyectos de investigación se encuentren incluidos proyectos de innovación y transferencia tecnológica.		que los proyectos de investigación incluyan proyectos de innovación y transferencia tecnológica
	E.10.3 Introducción de información en la guía de docentes para ampliar las pautas de verificación	A.10.3.1 Docentes cursando un PhD.- Verificar el grado de cumplimiento de los docentes en cuanto a la graduación de los programa doctorales y las sanciones en caso de no concluir los estudios.	Guía de verificación de variables docente	IG.10.3.1 La guía docentes verifica la existencia de sanciones en caso de que los docentes no concluyan sus estudios doctorales
		A.10.3.2 Concurso Público.- Incorporar dentro de las directrices para la revisión del contenido de la reglamentación y/o convocatoria a concurso público para selección de docentes la verificación de que se garantice la igualdad de oportunidades y la no discriminación. Incorporar en esta variable lo establecido dentro del régimen académico 2013.		IG.10.3.2 La guía docentes verifica la igualdad de oportunidades y no discriminación en las convocatorias a concurso público de selección
O.11. Verificar variables mediante triangulación metodológica	E.11.1 Incorporación de técnicas cualitativas para la verificación de variables dentro de la guía normativa	A.11.1.1 Cogobierno y Participación Paritaria.- Verificar mediante entrevistas cualitativas la existencia y cumplimiento de políticas y	Guía de verificación de variables normativa Guía de Entrevistas cualitativas	IG.11.1.1 La guía normativa incorpora la ejecución de entrevistas cualitativas in situ para verificar el cumplimiento de lo señalado dentro de la

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
		<p>mecanismos específicos para promover y garantizar una participación equitativa de las mujeres y de aquellos grupos históricamente excluidos en todos sus niveles e instancias, en particular en el gobierno de las instituciones de educación superior.</p>		<p>documentación de las IES para el cogobierno y la participación paritaria</p>
	<p>E.11.2 Incorporación de técnicas cualitativas para la verificación de variables dentro de la guía cualitativa</p>	<p>A.11.2.1 Régimen Académico.- Verificar que las IES cumplen con las normativas del Régimen Académico mediante entrevistas, grupos focales o sondeos dirigidos al personal docente.</p>	<p>Guía de verificación de variables cualitativas</p> <p>Guía de entrevistas cualitativas</p>	<p>IG.11.2.1 La guía cualitativa hace referencia a las variables cuya verificación será complementada mediante entrevistas cualitativas dirigidas al personal docente con el fin de conocer si las IES cumplen con las normativas del Régimen Académico</p>
		<p>A.11.2.2 Admisión a Estudios de Pregrado.- Verificar mediante técnicas cualitativas que existan las debidas garantías de acceso en igualdad de oportunidades para los estudiantes de pregrado.</p>		<p>IG.11.2.2 La guía cualitativa incorpora entrevistas cualitativas dirigidas a los estudiantes para verificar que existan las garantías de acceso para los estudiantes de pregrado.</p>
		<p>A.11.2.3 Admisión a Estudios de Posgrado.- Verificar mediante técnicas cualitativas que existan las debidas garantías de acceso en igualdad de oportunidades</p>		<p>IG.11.2.3 La guía cualitativa incorpora entrevistas cualitativas dirigidas a los estudiantes para verificar que existan las garantías de acceso para los estudiantes de</p>

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
		<p>para los estudiantes de posgrado.</p> <p>A.11.2.4 Acción Afirmativa.- Verificar mediante entrevistas a la comunidad universitaria que las IES garantizan el acceso a una educación superior de calidad y pertinente, que permita iniciar una carrera académica y/o profesional, la contratación docente y de trabajadores, en igualdad de oportunidades.</p>		<p>posgrado.</p> <p>IG.11.2.4 La guía cualitativa incorpora la ejecución de entrevistas cualitativas para verificar la implementación de políticas de acción afirmativa dentro de las IES.</p>
	E.11.3 Incorporación de técnicas cualitativas dentro de la guía de verificación de variables cuantitativas	A.11.3.1 Programas de vinculación con la colectividad.- Verificar la ejecución de programas de vinculación mediante visitas in situ y entrevistas realizadas a quienes participan en los programas y proyectos de vinculación con la colectividad declarados por las IES.	<p>Guía de verificación de variables cuantitativas</p> <p>Guía de entrevistas cualitativas</p>	IG.11.3.1 La guía cuantitativa hace referencia a la verificación cualitativa de la participación de docentes y estudiantes en programas de vinculación con la colectividad que se llevará a cabo mediante entrevistas.

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
	E.11.4 Incorporación de técnicas cualitativas para la verificación de variables dentro de la guía de docentes	A.11.4.1 Concurso Público.- Verificar mediante técnicas cualitativas que no existan limitaciones dentro de los concursos públicos para la contratación docente que impliquen discriminaciones derivadas de su religión, etnia, edad, género, posición económica, política, orientación sexual, discapacidad o de cualquier otra índole.	Guía de verificación de variables de docentes Guía de entrevistas cualitativas	IG.11.4.1 La guía de docentes hace referencia a la verificación mediante entrevistas cualitativas a docentes para verificar que se cumple la normativa para la organización de concursos públicos.
	E.11.5 Incorporación de técnicas cualitativas para la verificación de variables dentro de la guía de infraestructura	A.11.5.1 Facilidades de acceso y movilidad.- Verificar durante la visita in situ el grado de funcionalidad de las facilidades de acceso existentes mediante entrevistas a miembros de la comunidad universitaria	Guía de infraestructura Guía de entrevistas cualitativas	IG.11.5.1 La guía de infraestructura hace referencia a la verificación mediante entrevistas cualitativas dirigidas a miembros de la comunidad universitaria las facilidades de acceso y movilidad
O.12. Incorporar variables de nivel internacional para verificar la calidad en la gestión política de la IES	E.12.1 Introducción de indicadores de calidad en la gestión política para el eje de la superestructura de las IES	A.12.1.1 Verificar si la intencionalidad en la misión de las IES hace referencia a la descripción de su deber ser, descripción de la metodología para el cumplimiento de su deber ser, descripción de los valores a lograr y valorar si la misión se expresa en tiempo presente.	Guía de verificación de variables normativa	IG.12.1.1 La guía metodológica normativa contiene los indicadores para la evaluación de la correcta elaboración de la misión de las IES marcando sí o no en el GIIES para cada elemento verificado

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
		A.12.1.2 Verificar si la visión existe declarada en documentos oficiales de la IES, si se establece un plazo para su cumplimiento, si describe lo que se espera alcanzar y si la visión es coherente con la misión de la IES.	Guía de verificación de variables normativa	IG.12.1.2 La guía metodológica normativa contiene los indicadores para la evaluación de la correcta elaboración de la visión de las IES marcando en el GIIES sí o no para cada elemento verificado
		A.12.1.3 Verificar si la normativa en el Estatuto de las IES es coherente con la misión y visión y por ende las funciones de los órganos de gobierno que están siendo reguladas serán apropiadas para alcanzar la misión y visión de la IES.	Guía de verificación de variables cualitativa	IG.12.1.3 La guía cualitativa contempla la verificación de la coherencia entre el Estatuto de las IES con su misión, visión y funciones de órganos de gobierno, marcando en el GIIES el nivel de cumplimiento según la categoría correspondiente
		A.12.1.4 Verificar la congruencia de las líneas estratégicas del PEDI con las declaradas por el sistema de educación superior, si dichas líneas son adecuadas a cada una de las funciones sustantivas, congruentes con la visión y por lo tanto que el PEDI institucional aporte al cumplimiento de la misión y visión.	Guía de verificación de variables cualitativa	IG.12.1.4 La guía cualitativa contempla la verificación de la coherencia entre las líneas estratégicas del PEDI con las del sistema de educación superior, con las funciones sustantivas, con la visión y misión marcando en el GIIES el nivel de cumplimiento según la categoría correspondiente
		A.12.1.5 Verificar la existencia del modelo educativo dentro	Guía de verificación de variables normativa	IG.12.1.5 La guía normativa contiene la verificación de la

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
		de un documento oficial, y si este es coherente con la misión, la visión y el PEDI de la IES.		existencia de un modelo educativo institucional y su coherencia con la misión, visión y PEDI de la IES, marcando para el efecto en el GIIES el nivel de cumplimiento acorde con la categoría correspondiente
		A.12.1.6 Verificar la existencia y descripción del perfil del egresado de la institución dentro de un documento oficial, junto con su relación coherente con lo declarado dentro de la misión, visión, PEDI y modelo educativo de la IES.	Guía de verificación de variables normativa	IG.12.1.6 La guía normativa verifica la existencia de un perfil de egreso para todos los graduados de las IES y su relación con la misión, visión, PEDI, y modelo educativo, marcando sí o no en el GIIES para cada una de las variables verificadas
		A.12.1.7 Verificar si los resultados académicos de las IES se relacionan con el desarrollo de las funciones sustantivas, su contribución al logro de la misión, visión, y objetivos del PEDI institucional guardando coherencia con el modelo educativo y el perfil de egreso institucional.	Guía de verificación de variables cualitativa	IG.12.1.7 La guía cualitativa presenta la verificación de los resultados académicos de las IES en relación con la misión, visión, PEDI, modelo educativo y perfil de egreso, ingresando en el GIIES el nivel de cumplimiento acorde con la categoría correspondiente.
	E.12.2 Introducción de indicadores de calidad en la gestión política para el eje de la estructura de las IES	A.12.2.1 Verificar en el PEDI si se determinan las estrategias y plazos para la actualización disciplinaria y docente de la	Guía de verificación de variables normativa	IG.12.2.1 En la guía normativa al verificar los presupuestos para capacitación docente se debe agregar la variable si se

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
		planta académica de la IES.		determinan plazos para la actualización docente dentro del PEDI e ingresar en el GIIES sí o no en relación a lo verificado.
		A.12.2.2 Verificar la congruencia entre los planes de estudio con las estrategias generales de la IES, con las líneas de investigación, y las estrategias de vinculación declaradas en el PEDI de la IES.	Guía de verificación de variables cualitativas	IG.12.2.2 La guía cualitativa verifica la congruencia entre planes de estudio con las estrategias de la IES, las líneas de investigación y las estrategias de vinculación declaradas en el PEDI y se ingresa la categoría correspondiente a la verificación en el GIIES
		A.12.2.3 Verificar si los programas institucionales interdisciplinarios contribuyen a los objetivos del PEDI.	Guía de verificación de variables cuantitativa	IG.12.2.3 La guía cuantitativa verifica dentro de los proyectos de vinculación si éstos contribuyen a los objetivos del PEDI ingresando el nivel de cumplimiento en la categoría correspondiente dentro del GIIES
		A.12.2.4 Verificar el proceso de internacionalización de la IES y su contribución al logro de la misión, visión, alcance de los objetivos en el PEDI, en congruencia con el modelo educativo y aportando al perfil del egresado de la	Guía de verificación de variables cualitativa.	IG.12.2.4 La guía cualitativa verifica el nivel de cumplimiento de las IES en la congruencia de su misión, visión, objetivos en el PEDI, modelo educativo y perfil del graduado con el proceso de internacionalización

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
		institución.		ingresando la categoría correspondiente en el GIIES
	E.12.3 Introducción de indicadores de calidad en la gestión política para el eje de la infraestructura de las IES	A.12.3.1 Verificar si el plan estratégico establece los procedimientos para el uso, mantenimiento y renovación de las instalaciones al igual que si estas son congruentes con el modelo educativo de la IES.	Guía de verificación normativa.	IG.12.3.1 La guía normativa verifica la existencia de procedimientos para el uso, mantenimiento y renovación de las instalaciones y su congruencia con el modelo educativo de las IES, marcando sí o no dentro del GIIES.
		A.12.3.2 Verificar si la legislación de la IES establece los procedimientos y requiere informes acerca del uso, mantenimiento y renovación de los materiales y equipos.	Guía de verificación normativa.	IG.12.3.2 La guía normativa verifica la existencia de procedimientos para el uso, mantenimiento y renovación de materiales y equipos, marcando sí o no dentro del GIIES.
		A.12.3.3 Verificar si los servicios de la biblioteca son congruentes con los objetivos generales del PEDI.	Guía de verificación Biblioteca	IG.12.3.3 En la guía de biblioteca verificar dentro de la variable gestión de biblioteca que los servicios sean congruentes con los objetivos del plan estratégico y marcar la categoría de valoración correspondiente dentro del GIIES.
O.13. Incorporar variables de nivel internacional para verificar la calidad en la gestión académica de la IES	E.13.1 Introducción de indicadores de calidad en la gestión académica para el eje de la superestructura de las	A.13.1.1. Verificar si la misión de la IES hace referencia a las funciones sustantivas de formación, investigación y	Guía de verificación normativa	IG.31.1.1 La guía normativa verifica si en la misión de las IES se hace mención a la formación, vinculación e

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
	IES	vinculación.	Guía de verificación cuantitativa	investigación, ingresando sí o no para cada variable dentro del GIIES
		A.13.1.2 Verificar si la planificación estratégica de la IES contempla planes estratégicos para el desarrollo de cada una de las funciones sustantivas.		IG.13.1.2 La guía normativa verifica si la planificación estratégica de la IES contempla planes para el desarrollo de la formación, investigación y vinculación, ingresando sí o no en el GIIES para la verificación de cada variable.
		A.13.1.3. Verificar si las IES han obtenido logros o reconocimientos a nivel local, regional, nacional e internacional, si la institución o sus programas han sido acreditados internacionalmente, al igual que si sus estudiantes, docentes e investigadores han obtenido premios y distinciones.		IG.13.1.3 La guía cuantitativa verifica el número de premios o reconocimientos obtenidos por los miembros de la comunidad universitaria y las acreditaciones institucionales internacionales, ingresando sí o no para cada variable dentro del GIIES.
		A.13.1.4 Valorar cuan transparente es para la sociedad el desarrollo de las actividades y el cumplimiento de los objetivos de las IES.		IG. 13.1.4 La guía cualitativa verifica el nivel de transparencia que percibe la sociedad acerca del desarrollo y el cumplimiento de los objetivos de las IES. Se ingresa la categoría de verificación correspondiente

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
	E.13.2 Introducción de indicadores de calidad en la gestión académica para el eje de la estructura de las IES	A.13.2.1 Verificar si la IES posee regulaciones acerca de los requisitos de formación disciplinaria, docente e investigativa además de experiencia profesional para ingresar en la planta académica.	Guía de verificación de variables normativas	en el GIIES. IG.13.2.1 La guía normativa verifica si la IES tiene reglamento para los requisitos de formación de docentes e investigadores y experiencia profesional previa, ingresando sí o no para cada variable dentro del GIIES.
		A.13.2.2 Verificar la estructura de los planes de estudio, los productos académicos y la pertinencia de los estudios sobre necesidades disciplinarias y sociales para su formulación y ejecución.	Guía de verificación cualitativa	IG.13.2.2 La guía cualitativa verifica el nivel de pertinencia entre los planes y productos académicos sobre los diagnósticos sociales realizados para su ejecución, ingresando en el GIIES la categoría correspondiente a la validación
		A.13.2.3 Valorar si los estudiantes se encuentran recibiendo acompañamiento tutorial durante su formación.	Guía de verificación de variables de docentes.	IG.13.2.3 La guía de docentes verifica que los docentes TC/MT destinen horas para realizar el acompañamiento tutorial a estudiantes.

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
		A.13.2.4 Verificar si la IES posee convenios de cooperación para el desarrollo de programas institucionales, proyectos de investigación y vinculación que promuevan la movilidad de estudiantes y docentes; y si el proceso de internacionalización que conllevan los convenios fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje y la ejecución de las funciones sustantivas en las IES.	Guía de verificación cuantitativa. Guía de entrevistas cualitativas	IG.13.2.4 La guía cuantitativa registra la validez del número de convenios de cooperación asociados con programas y proyectos institucionales en ejecución a nivel nacional e internacional, ingresando sí o no en cada proyecto verificado. Se triangula la verificación con entrevistas a estudiantes cuya opinión podrá ampliar el conocimiento si el proceso de internacionalización fortalece el proceso de enseñanza aprendizaje.
	E.13.3 Introducción de indicadores de calidad en la gestión académica para el eje de la infraestructura de las IES	A.13.3.1 Verificar si los espacios de vinculación en los sectores sociales con los que se vinculan las IES son adecuados para el desarrollo de las actividades programadas.	Guía de infraestructura Guías entrevistas cualitativas	IG.13.3.1 La guía de infraestructura mide la adecuación de los espacios sociales en que se ejecutan funciones sustantivas, ingresando la categoría correspondiente en el GIIES. Se triangula la verificación con entrevistas a docentes y estudiantes que trabajan en proyectos de vinculación.
		A.13.3.2 Verificar si los materiales y equipos a ser utilizados para el desarrollo de la función vinculación son suficientes.	Guía Infraestructura Guía entrevistas cualitativas	IG.13.3.2 La guía de infraestructura valida el nivel de suficiencia de materiales y equipos para el desarrollo de proyectos de vinculación con

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
				el medio externo, verificando la categoría correspondiente dentro del GIIES. Se triangula la verificación con entrevistas a docentes y estudiantes que trabajan en proyectos de vinculación.
O.14. Incorporar variables de nivel internacional para verificar la calidad en la gestión organizativo-operativa de la IES	E.14.1 Introducción de indicadores de calidad en la gestión organizativo-operativa para el eje de la superestructura de las IES	A.13.3.3 Verificar si los servicios bibliohemerográficos de que dispone la IES para la vinculación son suficientes y adecuados A.14.1.1 Verificar los aspectos organizativos-operativos relacionados con la visión de la IES: que se evalúe periódicamente, que se planifique a partir de los resultados de su evaluación, que se difunda a todos los sectores de las IES y que constate si los estudiantes, docentes, investigadores, administrativos conocen y se identifican con ella. A.14.1.2 Verificar si las instancias de gestión de la institución son adecuadas	Guía de Biblioteca Guía de verificación de variables normativas Guía de entrevistas cualitativas Guía Normativa	IG.13.3.3 La guía de biblioteca valida el nivel de suficiencia y adecuación de los libros utilizados para la función vinculación e ingresa la categoría correspondiente en el GIIES. IG.14.1.1 La guía normativa verifica si la visión de la IES se evalúa periódicamente, su uso en la planificación, evidencias de su difusión e ingresa sí o no dentro del GIIES para cada categoría. La difusión de la misión y visión y el nivel de conocimiento de los estudiantes y miembros de la comunidad universitaria acerca de ellos debe validarse mediante entrevistas cualitativas IG.14.1.2 La guía normativa verifica si los órganos de gobierno presentados en el

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
		para el cumplimiento de la misión y visión, y si dichas instancias y los órganos de gobierno reflejados estructuralmente en el organigrama de la IES guardan coherencia con lo regulado por el Estatuto.		organigrama son acorde a lo establecido en el estatuto señalando sí o no dentro del sistema GIIES
		A.14.1.3 Verificar los factores organizativos-operativos concernientes a la calidad del PEDI de la IES como lo son que los planes operativos anuales sean adecuados al cumplimiento del plan, que el PEDI sea elaborado por la comunidad y que ésta conozca sus contenidos; así como también conocer si es evaluado periódicamente junto con la instancia que se encarga de planificar los cambios.	Guía de variables normativa Guía de entrevista cualitativa	IG.14.1.3 La guía normativa verifica la calidad del PEDI ingresando sí o no dentro del GIIES según la existencia de evidencias de que el POA se ajusta a su cumplimiento La verificación se triangula con entrevistas a los miembros de la comunidad universitaria para conocer si el plan estratégico sea elaborado con participación de la comunidad universitaria, que esta conozca sus contenidos, si el plan estratégico es evaluado periódicamente.
		A.14.1.4 Verificar si el modelo educativo institucional se difunde a todos los sectores de la IES, si los estudiantes, docentes, investigadores, funcionarios y trabajadores de la IES conocen y se identifican con el modelo educativo, y, si	Guía de entrevistas cualitativas	IG.14.1.4 La guía de entrevistas cualitativa posee el formato para ser empleado en la verificación de si el modelo educativo institucional es difundido y conocido por los miembros de la comunidad universitaria.

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
		este es evaluado periódicamente.		
		A.14.1.5 Verificar la difusión del perfil del egresado a todos los sectores de la IES al igual que su evaluación periódica.	Guía de entrevistas cualitativas	IG.1.1.5 La guía de entrevistas cualitativa posee un formato para verificar entre los miembros de la comunidad universitaria el nivel de su conocimiento sobre el perfil del egresado de la IES y si este perfil se evalúa periódicamente
		A.14.1.6 Verificar si la IES lleva un registro sistematizado de sus resultados académicos, de investigación y de vinculación, si recibe retroalimentación de empleadores internacionales sobre la formación de sus graduados y si se utilizan estos resultados para la planificación.	Guía de verificación de variables cualitativa	IG.14.1.6 La guía normativa verifica si la IES posee un registro sistematizado de sus procesos sustantivos y si recibe retroalimentación de empleadores internacionales sobre sus graduados, ingresando la categoría correspondiente al nivel de cumplimiento dentro del GIIES

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
	E.14.2 Introducción de indicadores de calidad en la gestión organizativo-operativa para el eje de la estructura de las IES	A.14.2.1 Verificar si la normativa de la IES describe procedimientos para otorgar estímulos al personal académico, al igual que si se cumple la normatividad señalada para su remoción, y los docentes cumplen con sus actividades en cada función sustantiva en relación con su categoría y tiempo de dedicación.	Guía de verificación de variables docentes	IG.14.2.1 La guía de verificación de variables docentes verifica si existen procedimientos para premiar al personal, cumple con la normatividad para su remoción y los docentes cumplen con actividades acuerdo con su categoría y tiempo de dedicación. Introducir sí o no en el GIIES para cada variable.
		A.14.2.2 Verificar la existencia de procedimientos para el registro articulado de los proyectos de vinculación de la IES.	Guía de variables cuantitativa	IG.14.2.2 La guía de variables cuantitativa verificará si las IES poseen sistemas informáticos para el registro de los proyectos de vinculación, ingresando sí o no dentro del GIIES
		A.14.2.3 Verificar si los programas institucionales promueven actividades de intercambio y colaboración con otros programas educativos, otras dependencias, otras instituciones.	Guía de variables cualitativa	IG.14.2.3 La guía cualitativa verifica el nivel de cumplimiento en actividades de intercambios interinstitucionales ingresando la categoría correspondiente dentro del GIIES.
		A.14.2.4 Verificar si la IES posee informes sobre resultados de los programas y convenios de internacionalización	Guía de variables normativa	IG.14.2.4 La guía normativa verifica el número de convenios internacionales de las IES junto con informes de las actividades y resultados en

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
				torno a ellos, ingresando sí o no para valorar estas variables.
	E.14.3 Introducción de indicadores de calidad en la gestión organizativo-operativa para el eje de la infraestructura de las IES	A.14.3.1 Verificar si la legislación de la IES establece los procedimientos sobre la administración en apoyo a las funciones universitarias.	Guía de variables normativas	IG.14.3.1 La guía de variables normativa verifica la existencia de normativa y procedimientos de apoyo administrativo a la academia, vinculación e investigación, ingresando sí o no dentro del GIIES para cada variable.
		A.14.3.2 Verificar si la IES posee una normativa e informes sobre los procedimientos de uso, mantenimiento y renovación de las instalaciones, al igual que revisar la ejecución de evaluaciones periódicas de la infraestructura y condiciones de trabajo para la función vinculación.	Guía infraestructura.	IG.14.3.2 La guía de infraestructura verifica la existencia de políticas para el mantenimiento y renovación de las instalaciones y si se evalúa periódicamente la infraestructura y condiciones de trabajo en los espacios de vinculación, ingresando sí o no dentro del GIIES...

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTO	INDICADOR DE GESTIÓN
		A.14.3.3 Verificar si los servicios de bienestar para los profesores, estudiantes, funcionarios y trabajadores son suficientes.	Guía de entrevistas cualitativas	IG.14.3.3 La guía de entrevistas cualitativas contiene un formato para valorar el nivel de suficiencia de los servicios de bienestar dirigidos a la comunidad académica mediante entrevistas a docentes, estudiantes, funcionarios y trabajadores.
		A.14.3.4 Verificar si la calidad de las relaciones interpersonales entre los miembros de la IES contribuye al logro de un adecuado ambiente de trabajo.	Guía de entrevistas cualitativas	IG.14.3.4 La guía de entrevistas cualitativas contiene un formato para verificar el clima laboral dentro de las IES mediante entrevistas a docentes, funcionarios y trabajadores.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Acebes Gonzalo, C. (2003). *Normas y Modelos de Gestión de Calidad. Fondo Social Europeo. Calidad y Formación: Binomio Inseparable* (pp.81-86). España: Instituto Nacional del Empleo.
- Ander-Egg, E. (2001). *Métodos y Técnicas de Investigación Social. Acerca del conocimiento y del pensar científico*. Argentina: Lumén.
- Capra, F. (1996). *La Trama de la Vida*. Barcelona, España: Anagrama.
- Castillo Arredondo, S. (2002). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid, España: Pearson Educación S.A.
- Castillo Arredondo, S., Cabrerizo Diago, J. (2004). *Evaluación de Programas de Intervención Socioeducativa*. Madrid, España: Pearson.
- Ceberio, M., Watzlawick, P. (1998). *La construcción del universo*. Barcelona, España: Herder.
- CEAACES. (2013). Informe General sobre la Evaluación, Acreditación y Categorización de las Universidades y Escuelas Politécnicas. Quito, Ecuador: Dirección de Acreditación de Universidades y Escuelas Politécnicas.
- CEAACES. (2013). *Suspendida por falta de calidad. El cierre de catorce universidades en Ecuador*. Quito, Ecuador: CEAACES.
- Clauso, A. (1993). Análisis Documental: el Análisis Formal. *Revista General de Información y Documentación*. 3. pp.11-19. Madrid: Editorial Complutense. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/viewFile/RGID9393120011A/11739>
- Colom, A. La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación. (2002). Barcelona, España: Paidós Ibérica.

- CONEA. (2003). Guía de Autoevaluación con fines de acreditación para las Universidades y Escuelas Politécnicas. Quito, Ecuador.
- CONEA. (2003). La Calidad en la Educación Ecuatoriana. Principios, Características y Estándares de Calidad. Quito, Ecuador.
- CONEA (2009). Mandato Constituyente No. 14. Evaluación de desempeño institucional de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador. Quito, Ecuador.
- CONEA. (2003). El Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de La Educación Superior: Estructura, Políticas, Estrategias, Procesos y Proyecciones. Quito, Ecuador.
- Díaz, A., Pacheco, T. (2011). *Evaluación y Cambio Institucional*. México, D.F: Paidós Educador.
- Domínguez, G., Lozano, L. (2003). *Concepto y Evolución de Calidad. Fondo Social Europeo. Calidad y Formación: Binomio Inseparable* (pp.45-80). España: Instituto Nacional del Empleo.
- Ferreres Pavía, V., González Soto, A., (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid, España: Praxis.
- Fondo Social Europeo. (2003). *Calidad y Formación: Binomio inseparable*. España: Instituto Nacional de Empleo.
- García, J., Giacobbe, S. (2009). *Nuevos desafíos en investigación. Teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- García Llamas, J.L. (2003). *Métodos de investigación en educación*. Volumen II. Investigación cualitativa y evaluativa. Madrid, España: UNED.
- García, R. (2006). *Sistemas Complejos*. Barcelona, España: Gedisa.

- Gómez, R y Jiménez, J. (2002). Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo. Recuperado de: <http://online.upaep.mx/campusTest/ebooks/ManualIniciacion.pdf>. Colombia: Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior.
- González, J. (1991). Los procesos alterados y los procesos transformados. Fundamentos para una teoría procesual del conocimiento biológico. *Uroboros. Revista Internacional de Filosofía de la Biología. Vol. 1. No. 2.* pp. 45-90.
- González, J., Galindo, M., Galindo, J & Gold, M. (2004). *Los paradigmas de la calidad educativa. De la autoevaluación a la acreditación.* México: UDUAL.
- González, J. (2010). La Red Internacional de Evaluadores: Impacto y trascendencia en el mejoramiento permanente de la educación superior de América Latina y el Caribe. *Universidades, vol. LX, núm. 47,* septiembre-diciembre, 2010, pp. 20-30. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- González, J., Gold, M., Santamaría, R., Yáñez, O. y Masjúan, M. (2011). *Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias. El Modelo "V" de evaluación-planeación como instrumento para el mejoramiento permanente de la educación superior.* México: Formación Gráfica.
- González, J., Gold, M., Yáñez, O. Santamaría, R., y Méndez, J. (2014). Material del Módulo de Metodología de la Investigación en Evaluación Planeación Universitaria. México: SEASESALC.
- Hernández, R., Fernández, C, y Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación.* México: Mc Graw Hill.
- IMMACE, (2014). Proyecto General de Desarrollo. México: Instituto para la Medición, Mejoramiento y Aseguramiento de la Calidad de la Educación.
- Larrea, E. (2010). "La co-construcción de la sociedad basada en la gestión social, productiva y cultural del conocimiento: el Proyecto de la UCSG 2010-2020". Guayaquil, Ecuador: Vicerrectorado Académico UCSG.

Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador. 2010. Quito, Ecuador.

López Mojarro, M. (1999). *A la Calidad por la Evaluación*. Barcelona, España: Praxis S.A.

Ludewig, K. (1996). *Terapia sistémica. Bases de teoría y prácticas clínicas*. Barcelona, España: Herder.

Martínez Mediano, C. (1997). *Evaluación de Programas Educativos. Investigación Evaluativa. Modelos de Evaluación de Programas*. Madrid, España: UNED.

Martínez Mediano, C. (2007). *Evaluación de programas. Modelos y procedimientos*. Madrid, España: UNED.

Martínez Mediano, C. (2009). Curso: Modelos de Gestión de Calidad aplicados a las organizaciones educativas. *Tema 10, El concepto de Calidad y su Evolución. La Calidad en la Educación*. Madrid, España: UNED.

Maturana, H. (1996). *La realidad ¿objetiva o construida? Fundamentos Biológicos del Conocimiento*. México: Editorial Anthropos.

Maturana, H. Varela, F. (2003). *El Árbol del Conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Morin, E. (1997). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, España: Gedisa.

Morin, E., Le Moigne, J.L. (2006). *Inteligencia de la Complejidad. Epistemología y Pragmática. Coloquio de Cerisy sobre Pensamiento Complejo*. Francia: Ediciones de l'aube.

Municio, P. (2000). *Herramientas para la Evaluación de la Calidad*. Barcelona, España: Praxis S.A.

Pérez Juste, R; García Llamas, J; y Martínez Mediano, C. (1995). *Evaluación de Programas y Centros Educativos*. Madrid, España: UNED.

- Ribera, J; Rodríguez-Badal, M; Roure, J. (1977). *Calidad: Definirla, Medirla y Gestionarla*. Navarra, España: Ediciones Folio, S.A.
- RIEV. (2014). Material de Lectura para el Módulo de Metodología de la Investigación en Evaluación-Planeación Universitaria. México.
- Sánchez y Gutiérrez, D. (2000). *Terapia Familiar. Modelos y Técnicas*. México, D.F.: Manual Moderno.
- Sandín Esteban, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Sandoval Casilimas, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Colombia.
- Stufflebeam, D., Shinkfield, A. (1987). *Evaluación Sistemática Guía Teórica y Práctica*. España: Paidós Ibérica.
- UDUAL. (2010). Material de lectura para el Taller Latinoamericano de Formación y Capacitación de Coordinadores de Autoevaluación. México.
- UDUAL. (2010). Material de lectura para el Taller Latinoamericano de Formación y Capacitación de Evaluadores Externos. México.
- UDUAL. (2010). Material de lectura para el Taller Latinoamericano de Formación y Capacitación en Procesos de Acreditación Universitaria. México.
- UDUAL. (2010). Material de lectura para el Taller Latinoamericano de Formación y Capacitación en Procesos de Certificación Profesional Universitaria. México.

UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: visión y acción. Recuperado de:
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

UNESCO. (2005). Educación para Todos: El imperativo de la Calidad. Recuperado de:
http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf.

UNESCO. (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos en el 2015. Recuperado de:
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>

Villavicencio, A. (2012). "Evaluación y acreditación en tiempos de cambio: La política pública universitaria en cuestionamiento". IAEN. Ecuador. Recuperado de:
http://iaen.edu.ec/wp-content/uploads/2012/10/PolicePaper_rectorado2.pdf

Von Foerster, H. (1996). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona, España: Gedisa.

Wittezaele, JJ., García, T. (1994). *La Escuela de Palo Alto. Historia y evolución de las ideas esenciales*. Barcelona, España: Herder.

8. ANEXOS

ANEXO 1: Análisis de contenidos de la LOES y su observación dentro del modelo de evaluación global institucional

ANEXO 2: Matriz de Análisis de la Superestructura

ANEXO 3: Matriz de Análisis de la Estructura

ANEXO 4: Matriz de Análisis de la Infraestructura

ANEXO 5: Matriz de Síntesis de la Superestructura

ANEXO 6: Matriz de Síntesis de la Estructura

ANEXO 7: Matriz de Síntesis de la Infraestructura

ANEXO 8: Matriz de indicadores, variables y evidencias para la evaluación de las IES año 2013

ANEXO 9: Fichas técnicas de los indicadores

ANEXO 10: Guías metodológicas para la evaluación de las IES

ANEXO 11: Transcripción de las entrevistas en profundidad

ANEXO 12: Redes Conceptuales. Atlas Ti.

ANEXO 13: Elementos del autorreferente institucional según el Modelo "V".

ANEXO 14: Debilidades en la coherencia del diseño del Modelo.

ANEXO 15: Debilidades de congruencia entre los componentes del Modelo.

ANEXO 16: Debilidades en la consistencia de aplicación del Modelo.

Anexo 1: Análisis de contenidos de la LOES y su observación dentro del modelo de evaluación global institucional

Elementos de calidad y evaluación de la calidad declarados en la LOES	Estado	Criterios e Indicadores del Modelo	Instrumento de Verificación	Observaciones
La Disposición Transitoria constitucional vigésima establece que en el plazo de cinco años a partir de la entrada en vigencia de esta Constitución, todas las instituciones de educación superior, así como sus carreras, programas y posgrados deberán ser evaluados y acreditados conforme a la ley.	Parcialmente observado.	– Resolución 002-052-CEAACES-2013 en Considerandos.		– El plazo de cinco años culminó el 20 de octubre del 2013. Al año 2014 únicamente han sido acreditadas las instituciones de educación superior.
Art. 5 Derechos de los estudiantes				
Acceder a una educación superior de calidad y pertinente, que permita iniciar una carrera académica y/o profesional en igualdad de oportunidades;	Parcialmente observado.	– MARCO NORMATIVO – ORGANIZACIÓN. D.4.2 Reglamentación Acción Afirmativa. – INFRAESTRUCTURA E.5. – EFICIENCIA ACADÉMICA B.4 B.5 Admisión a Estudios de Pregrado y de Posgrado	– Guía Institucional Cualitativa – Guía Institucional Cualitativa – Guía verificación in situ. – Guía Institucional Cualitativa	– Solicita la existencia de un documento de políticas de acción afirmativa. Basta cumplir dos de las políticas declaradas para el cumplimiento total del indicador. Cuestionar si la metodología de medición garantiza que la IES cumpla con el acceso de la población discriminada sin verificar en la visita in situ mediante un sondeo o entrevistas. – En la evaluación in-situ se verifica si existen facilidades para el acceso de

Elementos de calidad y evaluación de la calidad declarados en la LOES	Estado	Criterios e Indicadores del Modelo	Instrumento de Verificación	Observaciones
				<p>personas con capacidades diferentes. Solicita registrar el cumplimiento total o no de la normativa por parte de la IES. No se realiza un sondeo para conocer el grado de funcionalidad de las facilidades existentes.</p> <p>– No se solicitó verificar si las normativas para el proceso de admisión a estudios de pre y posgrado consideran igualdad de oportunidades para el acceso.</p>
Elegir y ser elegido para las representaciones estudiantiles e integrar el cogobierno, en el caso de las universidades y escuelas politécnicas;	Totalmente observado	– MARCO NORMATIVO	– Guía Institucional Normativa	
El derecho a recibir una educación superior laica, intercultural, democrática, incluyente y diversa, que impulse la equidad de género, la justicia y la paz;	Parcialmente observado			El modelo no evalúa la laicidad en la educación.

Elementos de calidad y evaluación de la calidad declarados en la LOES	Estado	Criterios e Indicadores del Modelo	Instrumento de Verificación	Observaciones
Obtener de acuerdo con sus méritos académicos becas, créditos y otras formas de apoyo económico que le garantice igualdad de oportunidades en el proceso de formación de educación superior	Totalmente observado	– MARCO NORMATIVO Becas y Gratuidad.	– Guía Institucional Normativa.	
Art. 6. Derechos de los Profesores y Profesoras				
Acceder a la carrera de profesor e investigador y a cargos directivos, que garantice estabilidad, promoción, movilidad y retiro, basados en el mérito académico, en la calidad de la enseñanza impartida, en la producción investigativa, en el Perfeccionamiento permanente, sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo;	Totalmente observado.	– ACADEMIA. Carrera Docente. Estabilidad. Titularidad A.3.1.1. – ACADEMIA. Carrera Docente. Escalafón A.3.2.1 – ACADEMIA. Carrera Docente. Derechos Mujeres. A.3.3.1 Guía Docente. Mujeres en cargos académicos. – ACADEMIA Carrera Docente. Derechos Mujeres. A.3.3.2 Guía Docente. Mujeres docentes. – ACADEMIA. Carrera Docente. Institucionalización. Remuneraciones A.3.2.2. – MARCO NORMATIVO. Presupuesto de Capacitación a Docentes.	– Guía Docente – Guía Institucional Normativa.	
Participar en el sistema de evaluación institucional	Totalmente observado.	– ACADEMIA. Evaluación Docente. A.3.2.1.3	– Guía Institucional Cualitativa.	
Elegir y ser elegido para las representaciones de profesores/as, e integrar el cogobierno, en el caso de las universidades y escuelas politécnicas;	Totalmente observado.	– MARCO NORMATIVO. Cogobierno.	– Guía Institucional Normativa.	

Elementos de calidad y evaluación de la calidad declarados en la LOES	Estado	Criterios e Indicadores del Modelo	Instrumento de Verificación	Observaciones
Ejercer la libertad de asociarse y expresarse	Inobservado			Se evalúa la existencia de un Comité de Graduados más no si las IES poseen asociaciones estudiantiles, de docentes, clubes, etc.
Recibir una capacitación periódica acorde a su formación profesional y la cátedra que imparta, que fomente e incentive la superación personal académica y pedagógica.	Parcialmente Observado.	– MARCO NORMATIVO. Presupuesto de Formación y Capacitación.	– Guía Institucional Normativa.	Se observa en el estado financiero la existencia de un presupuesto para capacitación docente, no se relaciona con la cátedra que dicta o formación profesional.
Art. 7 Garantías de Derechos de Personas con Discapacidad				
Garantías para el ejercicio de derechos de las personas con discapacidad.	Totalmente observado.	– ORGANIZACIÓN. Reglamentación. D.4.2 Acción Afirmativa.	– Guía Institucional Cualitativa.	
Todas las instituciones del Sistema de Educación Superior garantizarán en sus instalaciones académicas y administrativas, las condiciones necesarias para que las personas con discapacidad no sean privadas del derecho a desarrollar su actividad, potencialidades y habilidades.	Totalmente observado.	– INFRAESTRUCTURA. Espacios Docentes E.3.	– Guía Infraestructura.	

Elementos de calidad y evaluación de la calidad declarados en la LOES	Estado	Criterios e Indicadores del Modelo	Instrumento de Verificación	Observaciones
Art. 8 Fines de la Educación Superior				
Aportar al desarrollo del pensamiento universal, al despliegue de la producción científica y a la promoción de las transferencias e innovaciones tecnológicas.	Parcialmente observado.	– INVESTIGACIÓN. Planificación de la investigación C.1. Investigación Regional C.2. Producción Científica C.3. Libros revisados por pares C.4.	– Guía Institucional Cualitativa. – Guía de Publicaciones.	La evaluación se centró en la existencia de libros y publicaciones de los docentes y en la planificación de la investigación. No se revisó lo referente a transferencia e innovaciones tecnológicas.
Contribuir al conocimiento, preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales y de la cultura nacional.	Inobservado.			No se solicita revisar en los proyectos de investigación y/o vinculación su aporte a la preservación de saberes ancestrales y la cultura nacional
Aportar con el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo previsto en la Constitución y en el Plan Nacional de Desarrollo.	Parcialmente Observado	– INVESTIGACIÓN. C.1. Planificación de la Investigación. – NORMATIVA	– Guía Institucional Cualitativa. – Guía Institucional Normativa.	Únicamente en la guía institucional cualitativa, planificación de la investigación se hace mención a la necesidad de que ésta aporte al Plan Nacional de Desarrollo. La Guía Institucional menciona que el análisis del PEDI y POA se realizó en procedimientos anteriores. No se llega a establecer relaciones entre lo declarado en el POA y los proyectos de formación, de vinculación o de investigación ejecutados por las IES.

Elementos de calidad y evaluación de la calidad declarados en la LOES	Estado	Criterios e Indicadores del Modelo	Instrumento de Verificación	Observaciones
Fomentar y ejecutar programas de investigación de carácter científico, tecnológico y pedagógico que coadyuven al mejoramiento y protección del ambiente y promuevan el desarrollo sustentable nacional.	Inobservado			La evaluación no revisó el contenido de naturaleza ambiental dentro de los proyectos de investigación y/o vinculación.
Constituir espacios para el fortalecimiento del Estado Constitucional, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico.	Inobservado.			La evaluación no revisó la ejecución de programas, proyectos y eventos que contribuyan al fortalecimiento del Estado
Contribuir en el desarrollo local y nacional de manera permanente, a través del trabajo comunitario o extensión universitaria.	Parcialmente observado.	– ORGANIZACIÓN.D.1.2. Vinculación colectividad, programas de vinculación.	– Guía Institucional Cuantitativa	La valoración se centra en la estructura de los documentos de programas y proyectos de vinculación y su ejecución presupuestaria. Se omite verificar su impacto sobre la población beneficiada.
Art. 9.- La educación superior y el buen vivir				
La construcción del derecho del buen vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza.	Inobservado.			Puede evaluarse en conjunto con el Art. 8

Elementos de calidad y evaluación de la calidad declarados en la LOES	Estado	Criterios e Indicadores del Modelo	Instrumento de Verificación	Observaciones
Art. 10.- Articulación del Sistema				
El Sistema de Educación Superior se articulará con la formación inicial, básica, bachillerato y la educación no formal.	Inobservado.			No se verificó la existencia de programas de articulación con el sistema educativo medio.
Art. 17.- Reconocimiento de la autonomía responsable				
En el ejercicio de autonomía responsable, las universidades y escuelas politécnicas mantendrán relaciones de reciprocidad y cooperación entre ellas y de estas con el Estado y la sociedad.	Inobservado.			No se verificó la existencia de programas y proyectos interinstitucionales entre universidades.
Art. 25.- Rendición de cuentas				
Las instituciones del Sistema de Educación Superior deberán rendir cuentas del cumplimiento de sus fines y de los fondos públicos recibidos, mediante el mecanismo que establezca la Contraloría General del Estado.	Totalmente observado.	ORGANIZACIÓN. Transparencia. Rendición anual de cuentas D.2.1. Transparencia D.2.2	– Guía Institucional Cualitativa. – Guía Institucional Cuantitativa	
Art. 27.- Rendición social de cuentas				
Las instituciones que forman parte del Sistema de Educación Superior, en el ejercicio de su autonomía responsable, tienen la obligación anual de rendir cuentas	Totalmente observado.	– ORGANIZACIÓN. Rendición Anual de Cuentas D.2.1. – ORGANIZACIÓN Transparencia D.2.2. – ORGANIZACIÓN Gestión Interna. Calidad del Gasto D.3.1. – .Masa Salarial Docentes. Presupuesto ejecutado en	– Guía Institucional Cualitativa. – Guía Institucional Cuantitativa – Guía Institucional normativa.	

Elementos de calidad y evaluación de la calidad declarados en la LOES	Estado	Criterios e Indicadores del Modelo	Instrumento de Verificación	Observaciones
a la sociedad, sobre el cumplimiento de su misión, fines y objetivos.		remuneraciones a empleados administrativos. Monto del presupuesto programas vinculación. – NORMATIVA. Transparencia Financiera. Presupuesto Investigación. Transferencias a Extensiones. Presupuesto de capacitaciones docentes.		
Art. 30.- Asignaciones y rentas del Estado para universidades y escuelas politécnicas particulares				
Las universidades y escuelas politécnicas particulares que a la entrada de vigencia de la Constitución de la República del Ecuador reciban asignaciones y rentas del Estado, podrán continuar percibiéndolas en el futuro. Están obligadas a destinar dichos recursos al otorgamiento de becas de escolaridad e investigación a estudiantes matriculados en programas académicos de cualquier nivel, que por su origen socio económico, etnia, género, discapacidad o lugar de residencia, entre otros, tengan dificultad para acceder, mantenerse y terminar exitosamente su formación, desde el inicio de la carrera; así como	Totalmente observado	– ACADEMIA. Posgrado en Formación A.1.2 – ORGANIZACIÓN. Reglamentación. Acción Afirmativa D.4.2. – MARCO NORMATIVO. Gratuidad. – MARCO NORMATIVO. Becas.	– Guía Docente – Guía Institucional. – Guía Institucional Normativa.	

Elementos de calidad y evaluación de la calidad declarados en la LOES	Estado	Criterios e Indicadores del Modelo	Instrumento de Verificación	Observaciones
también, becas de docencia e investigación para la obtención del título de cuarto nivel.				
Art. 32.- Programas informáticos				
Las instituciones de educación superior obligatoriamente incorporarán el uso de programas informáticos con software libre.	Parcialmente observado.	<ul style="list-style-type: none"> – INFRAESTRUCTURA TIC. Conectividad E.2.1. – INFRAESTRUCTURA TIC. Innovación Tecnológica. E.2.2. – INFRAESTRUCTURA TIC. Cobertura estudiantes. E.2.3. 	– Guía Tic.	Las guías de evaluación no solicitan específicamente la revisión del uso de programas informáticos con software libre.
Art. 36.- Asignación de recursos para publicaciones, becas para profesores o profesoras e investigaciones				
Las instituciones de educación superior de carácter público y particular asignarán obligatoriamente en sus presupuestos, por lo menos, el seis por ciento (6%) a publicaciones indexadas, becas de posgrado para sus profesores o profesoras e investigaciones en el marco del régimen de desarrollo nacional.	Totalmente observado.	– Presupuesto de Investigación.	– Guía Institucional Normativa.	
Art. 42.- Información sobre las instituciones de educación superior				
Para fines informativos y estadísticos las instituciones de educación superior enviarán de manera obligatoria anualmente a la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia,	Totalmente observado.	<ul style="list-style-type: none"> – ORGANIZACIÓN. Transparencia D.2.2. Monto del Presupuesto Ejecutado. – Transparencia Financiera. D.2 	<ul style="list-style-type: none"> – Guía Institucional Cuantitativa. – Guía Institucional Cualitativa. 	

Elementos de calidad y evaluación de la calidad declarados en la LOES	Estado	Criterios e Indicadores del Modelo	Instrumento de Verificación	Observaciones
Tecnología e Innovación, sus presupuestos anuales debidamente aprobados y las liquidaciones presupuestarias de cada ejercicio económico.				
Art. 43.- Publicación de información en portal electrónico				
Las instituciones que conforman el Sistema de Educación Superior, en cumplimiento de la Ley, obligatoriamente deberán publicar en su portal electrónico las remuneraciones de sus autoridades, profesores, investigadores, servidores y trabajadores.	Totalmente observado.	<ul style="list-style-type: none"> – ORGANIZACIÓN. Transparencia D.2.2. – Transparencia Financiera. 	– Guía Institucional Cualitativa.	
Art. 46.- Órganos de carácter colegiado				
Para el ejercicio del cogobierno las universidades y escuelas politécnicas definirán y establecerán órganos colegiados de carácter académico y administrativo, así como unidades de apoyo. Su organización, integración, deberes y atribuciones constarán en sus respectivos estatutos y reglamentos.	Totalmente Observado.	– MARCONORMATIVO. Cogobierno.	– Guía Institucional Normativa.	

Elementos de calidad y evaluación de la calidad declarados en la LOES	Estado	Criterios e Indicadores del Modelo	Instrumento de Verificación	Observaciones
En la conformación de los órganos colegiados se tomarán las medidas de acción afirmativa necesarias para asegurar la participación paritaria de las mujeres.	Totalmente observado.	– MARCO NORMATIVO. Participación Paritaria.	– Guía Institucional Normativa.	
Art. 47.- Órgano colegiado académico superior				
Las universidades y escuelas politécnicas públicas y particulares obligatoriamente tendrán como autoridad máxima a un órgano colegiado académico superior que estará integrado por autoridades, representantes de los profesores, estudiantes y graduados.	Totalmente observado.	– MARCO NORMATIVO. Cogobierno.	– Guía Institucional Normativa.	
Para el tratamiento de asuntos administrativos se integrarán a este órgano los representantes de los servidores y trabajadores.	Totalmente observado.	– MARCO NORMATIVO. Cogobierno.	– Guía Institucional Normativa.	
Las universidades y escuelas politécnicas conformarán Comités Consultivos de graduados que servirán de apoyo para el tratamiento de los temas académicos. La conformación de estos comités se hará de acuerdo a lo que dispongan sus respectivos estatutos.	Totalmente observado.	– MARCO NORMATIVO. Comité de Graduados.	– Guía Institucional Normativa.	

Elementos de calidad y evaluación de la calidad declarados en la LOES	Estado	Criterios e Indicadores del Modelo	Instrumento de Verificación	Observaciones
Art. 55.- Elección de primeras Autoridades				
La elección de Rector o Rectora y Vicerrector o Vicerrectora, Vicerrectores o Vicerrectoras de las universidades y escuelas politécnicas se hará por votación universal, directa, secreta y obligatoria de los profesores o las profesoras e investigadores o investigadoras titulares, de los y las estudiantes regulares legalmente matriculados a partir del segundo año de su carrera, y de las y los servidores y trabajadores titulares. No se permitirán delegaciones gremiales.	Totalmente observado.	– MARCO NORMATIVO. Requisitos para ser Rector.	– Guía Institucional Normativa.	
Art. 56.- Paridad de género, igualdad de oportunidades y equidad				
Cuando existan listas para la elección de rector o rectora, vicerrector o vicerrectora, vicerrectores o vicerrectoras, y demás autoridades académicas, deberán ser integradas respetando la alternancia, la paridad de género, igualdad de oportunidades y equidad conforme a la Constitución.	Inobservado.	– MARCO NORMATIVO. Participación Paritaria. – ACADEMIA. Carrera Docente. Derecho mujeres. Dirección mujeres. A.3.3.1..	– Guía Institucional Normativa. – Guía Docentes	No se aplicó la verificación de participación paritaria por cuanto al momento de la evaluación los Estatutos de las Universidades elaborados posterior a la publicación de la LOES 2012 aún no habían sido aprobados por el CES.

Elementos de calidad y evaluación de la calidad declarados en la LOES	Estado	Criterios e Indicadores del Modelo	Instrumento de Verificación	Observaciones
Art. 72.- Garantía de acceso universitario para los ecuatorianos en el exterior				
Las universidades y escuelas politécnicas garantizarán el acceso a la educación superior de las y los ecuatorianos residentes en el exterior mediante el fomento de programas académicos.	Inobservado.		Guía institucional cuantitativa	No se verifico la posibilidad de acceso a la educación superior de los ecuatorianos residentes en el extranjero.
Art. 74.- Políticas de Cuotas				
Las instituciones de educación superior instrumentarán de manera obligatoria políticas de cuotas a favor del ingreso al sistema de educación superior de grupos históricamente excluidos o discriminados.	Totalmente observado.	– ORGANIZACIÓN. Reglamentación. Acción Afirmativa D.4.2.	– Guía Institucional Cualitativa	
Art. 75.- Políticas de participación				
Las instituciones del Sistema de Educación Superior adoptarán políticas y mecanismos específicos para promover y garantizar una participación equitativa de las mujeres y de aquellos grupos históricamente excluidos en todos sus niveles e instancias, en particular en el gobierno de las instituciones de educación superior.	Parcialmente observado.	– MARCO NORMATIVO. Participación Paritaria.	– Guía Institucional Normativa.	Las guías no especifican la verificación de la participación de grupos históricamente excluidos en las instancias de gobierno de las IES.

Elementos de calidad y evaluación de la calidad declarados en la LOES	Estado	Criterios e Indicadores del Modelo	Instrumento de Verificación	Observaciones
Art. 77.- Becas y ayudas económicas				
Las instituciones de educación superior establecerán programas de becas completas o su equivalente en ayudas económicas que apoyen en su escolaridad a por lo menos el 10% del número de estudiantes regulares.	Totalmente observado	<ul style="list-style-type: none"> - MARCO NORMATIVO. Normativa. Gratuidad. - Becas. 	- Guía Institucional Normativa.	
Art. 80.- Gratuidad de la educación superior pública hasta el tercer nivel				
Se prohíbe el cobro de rubros por utilización de laboratorios, bibliotecas, acceso a servicios informáticos e idiomas, utilización de bienes y otros, correspondientes a la escolaridad de los y las estudiantes universitarios y politécnicos;	Totalmente observado.	- MARCO NORMATIVO. Normativa. Gratuidad.	- Guía Institucional Normativa.	La guía solicita un informe de los estudiantes y del departamento financiero acerca de la gratuidad. No solicita observar a detalle que no se cobren rubros por uso de laboratorios, servicios informáticos, etc.
Art. 86.- Unidad de bienestar estudiantil				
La Unidad de Bienestar Estudiantil de cada institución formulará e implementará políticas, programas y proyectos para la prevención y atención emergente a las víctimas de delitos sexuales, además de presentar, por intermedio de los	Inobservado.			No se verificó la existencia de políticas para la prevención a víctimas de delitos y su denuncia ante la Ley.

Elementos de calidad y evaluación de la calidad declarados en la LOES	Estado	Criterios e Indicadores del Modelo	Instrumento de Verificación	Observaciones
representantes legales, la denuncia de dichos hechos a las instancias administrativas y judiciales según la Ley.				
Se implementarán programas y proyectos de información y prevención integral del uso de drogas, bebidas alcohólicas, cigarrillos y derivados del tabaco, y coordinará con los organismos competentes para el tratamiento y rehabilitación de las adicciones en el marco del plan nacional sobre drogas.	Inobservado.			No se verificó la existencia de programas de prevención del consumo de drogas
Art. 91.- Selección y Ejercicio de docencia e investigación sin limitaciones				
Para la selección del personal académico, así como para el ejercicio de la docencia y la investigación en las instituciones del Sistema de Educación Superior, no se establecerán limitaciones que impliquen discriminaciones derivadas de su religión, etnia, edad, género, posición económica, política, orientación sexual, discapacidad o de	Parcialmente observado.	<ul style="list-style-type: none"> – ORGANIZACIÓN. Reglamentación. Acción Afirmativa D.4.2. – MARCO NORMATIVO. Participación Paritaria. – ACADEMIA. Carrera Docente. Escalafón. Concurso A.3.2.1.1. 	– Guía Institucional Normativa.	Las directrices para la revisión del contenido de la reglamentación y/o convocatoria a concurso público para selección de docentes no señalan el verificar si se menciona la igualdad de oportunidades y no discriminación.

Elementos de calidad y evaluación de la calidad declarados en la LOES	Estado	Criterios e Indicadores del Modelo	Instrumento de Verificación	Observaciones
cualquier otra índole, ni éstas podrán ser causa de remoción, sin perjuicio de que el profesor o la profesora e investigador o investigadora respete los valores y principios que inspiran a la institución, y lo previsto en la Constitución y esta Ley.				
Se aplicará medidas de acción afirmativa de manera que las mujeres y otros sectores históricamente discriminados participen en igualdad de oportunidades en los concursos de merecimientos y oposición.	Parcialmente observado.	<ul style="list-style-type: none"> – ORGANIZACIÓN. Reglamentación. Acción Afirmativa D.4.2. – MARCO NORMATIVO. Participación Paritaria. 	– Guía Institucional Normativa.	Las guías no especifican la necesidad de validar lo declarado en la reglamentación con su ejecución a través de entrevistas a la comunidad docente.
Art. 92.- Garantía para las y los servidores y las y los trabajadores				
Para las y los servidores públicos y las y los trabajadores de las instituciones del Sistema de Educación Superior, se garantiza su designación o contratación y su ejercicio laboral sin discriminaciones de ningún tipo, conforme lo establecido en la Constitución y esta Ley.	Parcialmente observado.	<ul style="list-style-type: none"> – ORGANIZACIÓN. Reglamentación. Acción Afirmativa D.4.2. – MARCO NORMATIVO. Participación Paritaria. – ACADEMIA. Carrera Docente. Escalafón. Concurso A.3.2.1.1. 	– Guía Institucional Normativa.	No se constató mediante la participación de la comunidad docente si se cumplen las garantías de no discriminación declaradas dentro de la reglamentación.

Elementos de calidad y evaluación de la calidad declarados en la LOES	Estado	Criterios e Indicadores del Modelo	Instrumento de Verificación	Observaciones
Art. 94.- Evaluación de la calidad				
La Evaluación de la Calidad es el proceso para determinar las condiciones de la institución, carrera o programa académico, mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, a fin de que sus resultados sirvan para reformar y mejorar el programa de estudios, carrera o institución.	Parcialmente observado	– Modelo de Evaluación Global Institucional del Ecuador.		La recopilación sistemática de datos cualitativos provenientes de la participación de la comunidad académica para constatar la ejecución de reglamentos y procesos declarados en la documentación recopilada no se contempló dentro de la metodología del modelo.
Art. 95.- Acreditación				
La Acreditación es el producto de una evaluación rigurosa sobre el cumplimiento de lineamientos, estándares y criterios de calidad de nivel internacional, a las carreras, programas, postgrados e instituciones, obligatoria e independiente, que definirá el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.	Totalmente observado			

Elementos de calidad y evaluación de la calidad declarados en la LOES	Estado	Criterios e Indicadores del Modelo	Instrumento de Verificación	Observaciones
El procedimiento incluye una autoevaluación de la propia institución, así como una evaluación externa realizada por un equipo de pares expertos, quienes a su vez deben ser acreditados periódicamente.	Parcialmente observado			La evaluación externa realizada no contempla la revisión del documento de autoevaluación de las universidades. Éste no se encontraba disponible al momento de ejecutarse el proceso de evaluación. No se establecen los lineamientos de los criterios para la acreditación periódica de los pares evaluadores.
Art. 97.- Clasificación Académica o Categorización				
La clasificación académica o categorización de las instituciones, carreras y programas será el resultado de la evaluación. Hará referencia a un ordenamiento de las instituciones, carreras y programas de acuerdo a una metodología que incluya criterios y objetivos medibles y reproducibles de carácter internacional.	Totalmente observado.	– Informe de evaluación y categorización enviado a las IES		Los procedimientos estadísticos utilizados para la categorización de las IES se presentan en los informes finales enviados a las IES. No fueron publicados previamente ni difundidos por los medios de los que dispone el CEAACES.
Art. 100.- La Evaluación Externa				

Elementos de calidad y evaluación de la calidad declarados en la LOES	Estado	Criterios e Indicadores del Modelo	Instrumento de Verificación	Observaciones
<p>Es el proceso de verificación que el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior realiza a través de pares académicos de la totalidad o de las actividades institucionales o de una carrera o programa para determinar que su desempeño cumple con las características y estándares de calidad de las instituciones de educación superior y que sus actividades se realizan en concordancia con la misión, visión, propósitos y objetivos institucionales o de carrera, de tal manera que pueda certificar ante la sociedad la calidad académica y la integridad institucional.</p>	Parcialmente observado	– Metodología de Evaluación del Modelo CEAACES.		<p>La evaluación externa contempló un periodo de seis semanas de verificación documental de la documentación solicitada y presentada por las IES dentro de un sistema informático. La evaluación in situ a cada IES se ejecutaba en un plazo de 3 días y fue realizada por pares evaluadores distintos a los que habían trabajado con la información durante la fase de evaluación documental. No se verifica la concordancia de la misión con las actividades institucionales.</p>
Art. 107.- Principio de pertinencia				
<p>El principio de pertinencia consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la</p>	Inobservado.			<p>La Guía Institucional menciona que el análisis del PEDI y POA se realizó en procedimientos anteriores. No se llega a establecer relaciones entre lo declarado en el POA y los proyectos de formación a</p>

Elementos de calidad y evaluación de la calidad declarados en la LOES	Estado	Criterios e Indicadores del Modelo	Instrumento de Verificación	Observaciones
prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural.				nivel de pregrado y posgrado, de vinculación o de investigación ejecutados por las IES.
Art. 116.- Principio de integralidad				
Para garantizar este principio, las instituciones del Sistema de Educación Superior, articularán e integrarán de manera efectiva a los actores y procesos, en especial del bachillerato.	Inobservado.			La Guía Institucional menciona que el análisis del PEDI y POA se realizó en procedimientos anteriores. No se observan los contenidos de dichos documentos ni la ejecución de proyectos de articulación con el sistema educativo medio.
Art. 124.- Formación en valores y derechos				
Es responsabilidad de las instituciones del Sistema de Educación Superior proporcionar a quienes egresen de cualquiera de las carreras o programas, el conocimiento efectivo de sus deberes y derechos ciudadanos y de la realidad socioeconómica, cultural y ecológica del país; el dominio de un idioma extranjero y el manejo efectivo de herramientas informáticas.	Inobservado.			No se revisó el modelo pedagógico institucional ni el perfil de egreso para los graduados de las IES.
Art. 133.- Funcionamiento de programas académicos de universidades extranjeras				
Las universidades y escuelas politécnicas que realicen programas conjuntos con universidades	Inobservado.			No se verificó la suscripción de convenios para programas conjuntos con universidades

Elementos de calidad y evaluación de la calidad declarados en la LOES	Estado	Criterios e Indicadores del Modelo	Instrumento de Verificación	Observaciones
extranjeras deberán suscribir un convenio especial, que debe ser sometido a la aprobación y supervisión del Consejo de Educación Superior.				extranjeras y su respectivo registro en el CES.
Art. 138.- Fomento de las relaciones interinstitucionales entre las instituciones de educación superior				
Las instituciones del Sistema de Educación Superior fomentarán las relaciones interinstitucionales entre universidades, escuelas politécnicas e institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y conservatorios superiores tanto nacionales como internacionales, a fin de facilitar la movilidad docente, estudiantil y de investigadores, y la relación en el desarrollo de sus actividades académicas, culturales, de investigación y de vinculación con la sociedad.	Inobservado.			El modelo no verifica la existencia de convenios interinstitucionales.
Art. 142.- Sistema de seguimiento a graduados				
Todas las instituciones del sistema de educación superior, pública y particular, deberán instrumentar un sistema de seguimiento a sus graduados y sus resultados serán remitidos para	Totalmente observado.	– ORGANIZACIÓN. Vinculación Colectividad. Uso del seguimiento a graduados. D.1.1.	– Guía Institucional Cualitativa	

Elementos de calidad y evaluación de la calidad declarados en la LOES	Estado	Criterios e Indicadores del Modelo	Instrumento de Verificación	Observaciones
conocimiento del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.				
Art. 143.- Bibliotecas				
Las instituciones de educación superior públicas y particulares desarrollarán e integrarán sistemas interconectados de bibliotecas a fin de promover el acceso igualitario a los acervos existentes, y facilitar préstamos e intercambios bibliográficos. Participarán en bibliotecas digitales y sistemas de archivo en línea de publicaciones académicas a nivel mundial.	Totalmente observado.	<ul style="list-style-type: none"> – INFRAESTRUCTURA. Biblioteca. Gestión de Biblioteca. E.1.3. – INFRAESTRUCTURA. Biblioteca. Consultas por Usuario. E.1.4. 	– Guía Biblioteca	
Art. 144.- Tesis Digitalizadas				
Todas las instituciones de educación superior estarán obligadas a entregar las tesis que se elaboren para la obtención de títulos académicos de grado y posgrado en formato digital para ser integradas al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.	Inobservado.			Los años evaluados son anteriores a la aprobación de la LOES 2012 en que se incorporó el artículo.

Elementos de calidad y evaluación de la calidad declarados en la LOES	Estado	Criterios e Indicadores del Modelo	Instrumento de Verificación	Observaciones
Art. 149.- Tipos de profesores o profesoras y tiempo de dedicación.-				
El tiempo de dedicación podrá ser exclusiva o tiempo completo, es decir, con cuarenta horas semanales; semiexclusiva o medio tiempo, es decir, con veinte horas semanales; a tiempo parcial, con menos de veinte horas semanales. Ningún profesor o funcionario administrativo con dedicación exclusiva o tiempo completo podrá desempeñar simultáneamente dos o más cargos de tiempo completo en el sistema educativo, en el sector público o en el sector privado.	Totalmente observado.	<ul style="list-style-type: none"> - ACADEMIA. Dedicación. Tiempo Completo. Horas Clase TC. A.2.1.1. - ACADEMIA. Dedicación. Tiempos parciales y medio tiempo. Horas Clase MT/TP. A.2.2.1. - 	- Guía Docentes.	Se solicita la revisión de otras actividades que cumpla el docente a medio tiempo y tiempo parcial. No especifica la necesidad de verificar que los docentes TC no estén desempeñando otros cargos.
Art. 150.- Requisitos para ser profesor o profesora titular principal.-				
Ser ganador del correspondiente concurso público de merecimientos y oposición;	Totalmente observado.	<ul style="list-style-type: none"> - ACADEMIA. Institucionalización. Escalafón. Concurso. A.3.2.1.1. - Número de designaciones de docentes titulares producto de concurso público 	- Guía Docente.	
Los profesores titulares agregados o auxiliares deberán contar como mínimo con título de maestría afín al área en que ejercerán la cátedra,	Totalmente observado.	<ul style="list-style-type: none"> - ACADEMIA. Posgrado. Formación posgrado. A.1.1. - Número total de docentes con título de maestría. 	- Guía Docente.	
Art. 151.- Evaluación periódica integral				

Elementos de calidad y evaluación de la calidad declarados en la LOES	Estado	Criterios e Indicadores del Modelo	Instrumento de Verificación	Observaciones
Los profesores se someterán a una evaluación periódica integral.	Totalmente observado.	– ACADEMIA. Carrera docente. Institucionalización. Evaluación. A.3.2.2.1.	– Guía Institucional Cualitativa.	
Art. 152.- Concurso público de merecimientos y oposición				
En las universidades y escuelas politécnicas públicas, el concurso público de merecimientos y oposición para acceder a la titularidad de la cátedra deberá ser convocado a través de al menos dos medios de comunicación escrito masivo y en la red electrónica de información que establezca la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, a través del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador y en los medios oficiales de la universidad o escuela politécnica convocante.	Totalmente observado.	– ACADEMIA. Institucionalización. Escalafón. Concurso. A.3.2.1.1.	– Guía Institucional Cualitativa.	
Art. 155.- Evaluación del desempeño académico				
Los profesores de las instituciones del sistema de educación superior serán evaluados periódicamente en su desempeño académico.	Totalmente observado.	– ACADEMIA. Carrera docente. Institucionalización. Evaluación. A.3.2.2.1.	– Guía Institucional Cualitativa.	
Art. 156.- Capacitación y perfeccionamiento permanente de los profesores o profesoras e investigadores o investigadoras				
En los presupuestos de las instituciones del sistema de educación superior constarán de	Totalmente observado.	– MARCO NORMATIVO – Presupuesto de formación y capacitación.	– Guía Institucional Normativa.	

Elementos de calidad y evaluación de la calidad declarados en la LOES	Estado	Criterios e Indicadores del Modelo	Instrumento de Verificación	Observaciones
manera obligatoria partidas especiales destinadas a financiar planes de becas o ayudas económicas para especialización o capacitación y año sabático.				
Art. 157.- Facilidades para perfeccionamiento de los profesores o profesoras e investigadores o investigadoras				
Si los profesores titulares agregados de las universidades públicas cursaren posgrados de doctorado, tendrán derecho a la respectiva licencia, según el caso, por el tiempo estricto de duración formal de los estudios. En el caso de no graduarse en dichos programas el profesor de las universidades públicas perderá su titularidad. Las instituciones de educación superior deberán destinar de su presupuesto un porcentaje para esta formación.	Parcialmente observado.	– MARCO NORMATIVO. Presupuesto Investigación.	– Guía Institucional Normativa.	La guía no establece la necesidad de verificación del grado de cumplimiento de los docentes en cuanto a la graduación de los programas, las sanciones en caso contrario, ni documentación sobre licencia.
Art. 158.- Período Sabático.-				
Luego de seis años de labores ininterrumpidas, los profesores o profesoras titulares principales con dedicación a tiempo completo podrán solicitar hasta doce meses de permiso para realizar estudios o trabajos de investigación.	Inobservado.			No se verificaron las solicitudes de licencia para investigación en la Guía Docente.

Anexo 2: Matriz de análisis de la superestructura

FACTOR	Variables generales a evaluar	Variables específicas a evaluar	Indicador paramétrico	Pregunta orientadora	Indicador de estado
MISIÓN	Existencia Documentada	Existencia	El MEGI valora si la misión de la IES se encuentra declarada en documento/s oficial/es	¿En qué documento/s oficial/es se encuentra la misión de la IES?	Cumplimiento total
	Contenido Ontología	Coherencia	El MEGI valora si la misión de la IES describe su deber ser	¿La misión de las IES describe su deber ser?	No se valora si la misión de la IES describe su deber ser
		Adecuación	El MEGI valora si el deber ser de la IES es adecuado al nivel de educación superior	¿El deber ser de las IES es adecuado al nivel de educación superior?	
		Congruencia	El MEGI valora si el deber ser de la IES es congruente con el sistema nacional de educación superior	¿El deber ser de las IES es congruente con el sistema nacional de educación superior?	
	Contenido Metodología	Coherencia	El MEGI valora si la misión de la IES describe la metodología para cumplir con su deber ser	¿La misión de las IES describe la metodología para cumplir con su deber ser?	No se valora si la misión de la IES describe la metodología para cumplir con su deber ser
		Adecuación	El MEGI valora si la metodología es adecuada al nivel de educación superior	¿La metodología para cumplir con el deber ser de las IES es adecuada al nivel de educación superior?	
		Congruencia	El MEGI valora si la metodología es congruente con el sistema nacional de educación superior	¿La metodología es congruente con el sistema nacional de educación superior?	
	Contenido Ética	Coherencia	El MEGI valora si la misión de las IES describe los valores a lograr	¿La misión de las IES describe los valores a lograr?	No se valora si la misión de las IES describe los valores a lograr
		Congruencia	El MEGI valora si los valores son congruentes con los del sistema nacional de educación superior	¿Los valores son congruentes con los del sistema nacional de educación superior?	
			El MEGI valora si los valores son congruentes con los de la misión de las IES	¿Los valores son congruentes con los de la misión de las IES?	

FACTOR	Variables generales a evaluar	Variables específicas a evaluar	Indicador paramétrico	Pregunta orientadora	Indicador de estado
	Contenido / Funciones Universitarias	Coherencia	El MEGI valora si la misión de las IES hace referencia a las funciones sustantivas de formación, investigación y vinculación.	¿La misión de las IES hace referencia a las funciones sustantivas de formación, investigación y vinculación?	No se valora si la misión de las IES hace referencia a las funciones sustantivas de formación, investigación y vinculación.
		Congruencia	El MEGI valora si la referencia a las funciones sustantivas es congruente con el sistema nacional de educación superior.	¿La referencia a las funciones sustantivas es congruente con el sistema nacional de educación superior?	
			El MEGI valora si la referencia a las funciones sustantivas es congruente con la misión de las IES.	¿La referencia a las funciones sustantivas es congruente con la misión de las IES?	
	Contenido / Expresión en el tiempo	Coherencia	El MEGI valora si la misión de las IES se expresa en tiempo presente.	¿La misión de las IES se expresa en tiempo presente?	No se valora si la misión de las IES se expresa en tiempo presente.
	Planeación- Evaluación	Coherencia	El MEGI valora que la misión de las IES se evalúe periódicamente	¿Con qué periodicidad se evalúa la misión de la IES?	No se valora que la misión de las IES se evalúe periódicamente
				¿Qué procedimientos se emplean para evaluar la misión de la IES?	
				¿Qué instancia es la encargada de evaluar la misión de la IES?	
		Congruencia	El MEGI valora si la misión se planea a partir de los resultados de la evaluación.	¿La misión se planea a partir de los resultados de la evaluación?	No se valora si la misión se planea a partir de los resultados de la evaluación.
		¿Quién aprueba los cambios a la misión?			
	Difusión	Coherencia	El MEGI valora si la misión se difunde a todos los sectores de la	¿Cuáles son los medios a través de los cuales se da a conocer la misión	No se valora si la misión se difunde a todos los sectores de

FACTOR	Variables generales a evaluar	Variables específicas a evaluar	Indicador paramétrico	Pregunta orientadora	Indicador de estado
			IES: estudiantes, docentes, investigadores, administrativos.	a los sectores de la IES: estudiantes, docentes, investigadores, administrativos?	la IES: estudiantes, docentes, investigadores, administrativos.
			El MEGI valora si los estudiantes, docentes, investigadores, administrativos conocen y se identifican con la misión de la IES.	¿Los estudiantes, docentes, investigadores, administrativos conocen la misión de la IES? ¿Los estudiantes, docentes, investigadores, administrativos se identifican con la misión de la IES?	
VISIÓN	Existencia Documentada	Existencia	El MEGI valora si la visión de las IES se encuentra declarada en documento/s oficial/es	¿En qué documento/s oficial/es se encuentra la visión de la IES?	No se valora en qué documento/s oficial/es se encuentra la visión de la IES
	Contenido	Adecuación	El MEGI valora si la visión de la IES establece un plazo para cubrirse	¿La visión de las IES establece un plazo para cubrirse?	No se valora si la visión de la IES establece un plazo para cubrirse
			El MEGI valora si la visión de la IES describe lo que se espera alcanzar en el plazo establecido	¿La visión de la IES describe lo que se espera alcanzar en el plazo establecido?	No se valora si la visión de la IES describe lo que se espera alcanzar en el plazo establecido
	Planeación-Evaluación	Coherencia	El MEGI valora si la visión se evalúa periódicamente	¿Con qué periodicidad se evalúa la visión?	No se valora si la visión se evalúa periódicamente
				¿Qué procedimientos se emplean para evaluar la visión?	
				¿Qué instancia es la encargada de evaluar la visión de la IES?	
	Difusión	Congruencia	El MEGI valora si la visión se planea a partir de los resultados de la evaluación	¿La visión se planea a partir de los resultados de la evaluación?	No se valora si la visión se planea a partir de los resultados de la evaluación
¿Quién aprueba los cambios a la visión?					
Difusión	Coherencia	El MEGI valora si la visión se difunde a todos los sectores de la	¿La visión se difunde a todos los sectores de la IES?	No se valora si la visión se difunde a todos los sectores de	

FACTOR	VARIABLES GENERALES A EVALUAR	VARIABLES ESPECÍFICAS A EVALUAR	INDICADOR PARAMÉTRICO	PREGUNTA ORIENTADORA	INDICADOR DE ESTADO
			IES: estudiantes, docentes, investigadores, administrativos.	¿Cuáles son los medios a través de los cuales se da a conocer la visión a los sectores de la IES: estudiantes, docentes, investigadores, administrativos?	la IES
			El MEGI valora si los estudiantes, docentes, investigadores, administrativos conocen y se identifican con la visión de la IES.	¿Los estudiantes, docentes, investigadores, administrativos conocen la visión de la IES? ¿Los estudiantes, docentes, investigadores, administrativos se identifican con la visión de la IES?	No se valora si los estudiantes, docentes, investigadores, administrativos conocen y se identifican con la visión de la IES
			Relación visión – misión	Coherencia	El MEGI valora si la visión es coherente con la misión de la IES.
MARCO JURÍDICO	Normativa	Existencia	El MEGI valora si la IES posee un estatuto y reglamentos que rigen las intenciones de la institución	¿La IES posee un estatuto y reglamentos que rigen las intenciones de la institución?	Cumplimiento total
		Coherencia	El MEGI valora si el Estatuto de la IES es coherente con su misión	¿El Estatuto de la IES es coherente con su misión?	No se valora si el Estatuto de la IES es coherente con su misión
	Órganos de Gobierno	Existencia	El MEGI valora si la IES declara los órganos de gobierno de la institución y su composición	¿La IES declara los órganos de gobierno de la institución y su composición?	Cumplimiento total
		Coherencia	El MEGI valora si los órganos de gobierno dentro del organigrama de las IES son coherentes con lo expresado dentro del Estatuto	¿Los órganos de gobierno dentro del organigrama de las IES son coherentes con lo expresado dentro del Estatuto?	No se valora si los órganos de gobierno dentro del organigrama de las IES son coherentes con lo expresado dentro del Estatuto
		Adecuación	El MEGI valora si los documentos normativos que describen las funciones de los órganos de gobierno son apropiados para	¿Los documentos normativos que describen las funciones de los órganos de gobierno son apropiados para alcanzar la misión	No se valora si los documentos normativos que describen las funciones de los órganos de gobierno son apropiados para

FACTOR	Variables generales a evaluar	Variables específicas a evaluar	Indicador paramétrico	Pregunta orientadora	Indicador de estado
			alcanzar la misión de la IES	de la IES?	alcanzar la misión de la IES
			El MEGI valora si los documentos normativos que describen las funciones de los órganos de gobierno son apropiados para alcanzar la visión de la IES	¿Los documentos normativos que describen las funciones de los órganos de gobierno son apropiados para alcanzar la visión de la IES?	No se valora si los documentos normativos que describen las funciones de los órganos de gobierno son apropiados para alcanzar la visión de la IES
	Instancias de Gestión	Existencia	El MEGI valora si el Estatuto de la IES declara las instancias de gestión y su composición	¿El Estatuto de la IES declara las instancias de gestión y su composición?	Cumplimiento total
		Coherencia	El MEGI valora si las instancias de gestión dentro del organigrama de las IES son coherentes con lo expresado dentro del Estatuto	¿Las instancias de gestión dentro del organigrama de las IES son coherentes con lo expresado dentro del Estatuto?	No se valora si las instancias de gestión dentro del organigrama de las IES son coherentes con lo expresado dentro del Estatuto
		Adecuación	El MEGI valora si las instancias de gestión de la institución son adecuadas para el cumplimiento de la misión	¿Las instancias de gestión de la institución son adecuadas para el cumplimiento de la misión?	No se valora si las instancias de gestión de la institución son adecuadas para el cumplimiento de la misión
El MEGI valora si las instancias de gestión de la institución son adecuadas para el cumplimiento de la visión	¿Las instancias de gestión de la institución son adecuadas para el cumplimiento de la visión?		No se valora si las instancias de gestión de la institución son adecuadas para el cumplimiento de la visión		
PLAN ESTRATÉGICO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL	Existencia documentada	Existencia	El MEGI valora si el PEDI de la IES está en un documento oficial	¿Qué instancia aprobó el PEDI de la IES?	Cumplimiento total
	Contenido / Líneas Estratégicas	Congruencia	El MEGI valora si las líneas estratégicas del PEDI se ajustan a las declaradas por el sistema de educación superior.	¿Las líneas estratégicas del PEDI se ajustan a las declaradas por el sistema de educación superior?	No se valora si las líneas estratégicas del PEDI se ajustan a las declaradas por el sistema de educación superior.

FACTOR	VARIABLES GENERALES A EVALUAR	VARIABLES ESPECÍFICAS A EVALUAR	INDICADOR PARAMÉTRICO	PREGUNTA ORIENTADORA	INDICADOR DE ESTADO
	(Largo Plazo)	Coherencia	El MEGI valora si las líneas estratégicas del PEDI son adecuadas a cada una de las funciones sustantivas.	¿Las líneas estratégicas del PEDI son adecuadas a cada una de las funciones sustantivas?	No se valora si las líneas estratégicas del PEDI son adecuadas a cada una de las funciones sustantivas.
		Congruencia	El MEGI valora si las líneas estratégicas del PEDI son congruentes con la visión de la IES.	¿Las líneas estratégicas del PEDI son congruentes con la visión de la IES?	No se valora si las líneas estratégicas del PEDI son congruentes con la visión de la IES.
	Contenido Planes Estratégicos (mediano plazo)	Adecuación	El MEGI valora si los planes estratégicos del PEDI son adecuados a cada una de las funciones sustantivas	¿Los planes estratégicos del PEDI son adecuados a cada una de las funciones sustantivas?	No se valora si los planes estratégicos del PEDI son adecuados a cada una de las funciones sustantivas
	Contenido Planes Operativos (corto plazo)	Adecuación	El MEGI valora si los planes operativos del PEDI de la IES son adecuados a cada plan estratégico de la IES.	¿Los planes operativos del PEDI de la IES son adecuados a cada plan estratégico de la IES?	No se valora si los planes operativos del PEDI de la IES son adecuados a cada plan estratégico de la IES.
	Planeación-Evaluación	Coherencia	El MEGI valora si el PEDI de la IES se evalúa periódicamente.	¿Con qué periodicidad se evalúa el avance en el logro de las metas declaradas en el PEDI de la IES? ¿Qué instancia evalúa el PEDI de la IES? ¿Qué procedimientos se emplean para evaluar el PEDI de la IES?	No se valora si el PEDI de la IES se evalúa periódicamente.
	El MEGI valora si el PEDI de la IES se planifica a partir de los resultados de la evaluación.		¿Qué instancia se encarga de planear los cambios al PEDI de la IES? ¿Quién aprueba los cambios al PEDI de la IES?	No se valora que instancia se encarga de planear los cambios al PEDI de la IES	

FACTOR	VARIABLES GENERALES A EVALUAR	VARIABLES ESPECÍFICAS A EVALUAR	INDICADOR PARAMÉTRICO	PREGUNTA ORIENTADORA	INDICADOR DE ESTADO
			El MEGI valora si el PEDI de la IES ha sido elaborado colectivamente.	¿Todos los sectores de las IES, estudiantes, docentes, investigadores, funcionarios y trabajadores participaron en la elaboración del PEDI?	No se valora si el PEDI de la IES ha sido elaborado colectivamente
	Difusión	Coherencia	El MEGI valora si el PEDI de la IES se difunde a todos los sectores institucionales	¿Cuáles son los medios por los cuales el PEDI de la IES se da a conocer a los sectores de la IES: estudiantes, docentes, investigadores, administrativos?	No se valora si el PEDI de la IES se difunde a todos los sectores institucionales
			El MEGI valora si los estudiantes, docentes, investigadores, funcionarios, trabajadores conocen y se identifican con el PEDI de la IES.	¿Los estudiantes, docentes, investigadores, funcionarios, trabajadores conocen el PEDI de la IES? ¿Los estudiantes, docentes, investigadores, funcionarios, trabajadores se identifican con el PEDI de la IES?	No se valora si los estudiantes, docentes, investigadores, funcionarios, trabajadores conocen el PEDI de la IES.
	Relación PEDI-Misión	Coherencia	El MEGI valora si el PEDI institucional aporta al cumplimiento de la misión.	¿El PEDI de la IES aporta al cumplimiento de la misión institucional?	No se valora si el PEDI institucional aporta al cumplimiento de la misión y visión .
	Relación PEDI-Visión		El MEGI valora si el PEDI institucional aporta al cumplimiento de la visión.	¿El PEDI de la IES aporta al cumplimiento de la visión institucional?	
MODELO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	Existencia	Existencia	El MEGI valora si el modelo educativo esta descrito en un documento oficial.	¿El modelo educativo esta descrito en un documento oficial?	No se valora si el modelo educativo esta descrito en un documento oficial.
	Contenido / Filosofía	Coherencia	El MEGI valora si el modelo educativo de la IES establece sus fundamentos filosóficos	¿El modelo educativo de la IES establece sus fundamentos filosóficos?	

FACTOR	VARIABLES GENERALES A EVALUAR	VARIABLES ESPECÍFICAS A EVALUAR	INDICADOR PARAMÉTRICO	PREGUNTA ORIENTADORA	INDICADOR DE ESTADO
	Contenido / Pedagogía	Coherencia	El MEGI valora si el modelo educativo establece sus bases pedagógicas.	¿El modelo educativo establece sus bases pedagógicas?	
		Congruencia	El MEGI valora si las bases pedagógicas son congruentes con los fundamentos filosóficos	¿Las bases pedagógicas del modelo educativo son congruentes con los fundamentos filosóficos?	
		Coherencia	El MEGI valora si el modelo educativo se encuentra expresado con claridad.	¿El modelo educativo de la IES se encuentra expresado con claridad?	
	Planeación- Evaluación	Coherencia	El MEGI valora si el modelo educativo se evalúa periódicamente	¿Con qué periodicidad se evalúa el modelo educativo?	No se valora si el modelo educativo se evalúa periódicamente
				¿Qué instancia evalúa el modelo educativo?	
				¿Qué procedimientos se emplean para evaluar el modelo educativo?	
			El MEGI valora si el modelo educativo se planea a partir de los resultados de la evaluación.	¿Qué instancia se encarga de planear los cambios al modelo educativo?	
				¿Quién aprueba los cambios al modelo educativo?	
	Difusión	Coherencia	El MEGI valora si el modelo educativo se difunde a todos los sectores de la IES.	¿Cuáles son los medios por los cuales el modelo educativo se da a conocer a estudiantes, docentes, investigadores, funcionarios y trabajadores?	No se valora si el modelo educativo se difunde a todos los sectores de la IES
			El MEGI valora si los estudiantes, docentes, investigadores, funcionarios y trabajadores conocen el modelo educativo.	¿Los estudiantes, docentes, investigadores, funcionarios y trabajadores conocen el modelo educativo?	No se valora si los estudiantes, docentes, investigadores, funcionarios y trabajadores conocen y se identifican con el

FACTOR	Variables generales a evaluar	Variables específicas a evaluar	Indicador paramétrico	Pregunta orientadora	Indicador de estado
			El MEGI valora si los estudiantes, docentes, investigadores, funcionarios y trabajadores se identifican con el modelo educativo	¿Los estudiantes, docentes, investigadores, funcionarios y trabajadores se identifican con el modelo educativo?	modelo educativo.
	Relación modelo educativo - misión	Coherencia	El MEGI valora si el modelo educativo es coherente con la misión de la IES	¿El modelo educativo es coherente con la misión de la IES?	No se valora si el modelo educativo es coherente con la misión, visión y PEDI de la IES
	Relación modelo educativo - visión		El MEGI valora si el modelo educativo es coherente con la visión de la IES	¿El modelo educativo es coherente con la visión de la IES?	
	Relación modelo educativo - PEDI		El MEGI valora si el modelo educativo es coherente con PEDI de la IES	¿El modelo educativo es coherente con el PEDI de la IES?	
PERFIL DE EGRESO	Existencia Documentada	Existencia	El MEGI valora si el perfil del egresado de la IES esta descrito en un documento oficial	¿El perfil del egresado de la IES esta descrito en un documento oficial?	No se valora si el perfil del egresado de la IES esta descrito en un documento oficial
			El MEGI valora si el perfil del egresado es explícito.	¿La IES posee un perfil del egresado explícito?	
	Contenido / Atributos de información	Coherencia	El MEGI valora si el perfil describe los atributos de información que adquirirá el egresado.	¿El perfil describe los atributos de información?	
				¿Los atributos de información que adquirirá el egresado son evaluables?	
Contenido / Atributos de capacitación	Coherencia	El MEGI valora si el perfil describe los atributos de capacitación del egresado.	¿El perfil describe los atributos de capacitación?		
			¿Los atributos de capacitación del		

FACTOR	VARIABLES GENERALES A EVALUAR	VARIABLES ESPECÍFICAS A EVALUAR	INDICADOR PARAMÉTRICO	PREGUNTA ORIENTADORA	INDICADOR DE ESTADO
	Contenido / Atributos de formación	Coherencia	El MEGI valora si el perfil del egresado describe los atributos de formación	egresado son evaluables?	
				¿El perfil describe los atributos de formación?	
	Planeación-Evaluación	Coherencia	El MEGI valora si el perfil del egresado de la IES se evalúa periódicamente	¿Los atributos de formación son evaluables?	No se valora si el perfil del egresado de la IES se evalúa periódicamente
				¿Con que periodicidad se evalúa el perfil del egresado de la IES?	
				¿Quién evalúa el perfil del egresado de la IES?	
				¿Qué procedimientos se emplean para evaluar el perfil del egresado de la IES?	
	Difusión	Coherencia	El MEGI valora si el perfil del egresado de la IES se planea a partir de los resultados de la evaluación	¿Quién se encarga de planear los cambios al perfil del egresado de la IES?	
				¿Quién aprueba los cambios al perfil del egresado de la IES?	
	Difusión	Coherencia	El MEGI valora si el perfil del egresado se difunde a todos los sectores de la IES.	¿Cuáles son los medios por los cuales el perfil del egresado de la IES se da a conocer a estudiantes, docentes, investigadores, funcionarios y trabajadores?	No se valora si el perfil del egresado se difunde a todos los sectores de la IES.
				El MEGI valora si los estudiantes, docentes, investigadores, funcionarios y trabajadores conocen el perfil de egreso de la IES.	
El MEGI valora si los estudiantes, docentes, investigadores, funcionarios y trabajadores se identifican con el perfil de egreso				¿Los estudiantes, docentes, investigadores, funcionarios y trabajadores se identifican con el perfil de egreso de la IES?	

FACTOR	Variables generales a evaluar	Variables específicas a evaluar	Indicador paramétrico	Pregunta orientadora	Indicador de estado
			de la IES.		
	Relación perfil de egreso – misión	Coherencia	El MEGI valora si el perfil del egresado es coherente con la misión de la IES	¿El perfil del egresado es coherente con la misión de la IES?	No se valora si el perfil del egresado es coherente con la misión, visión, PEDI y modelo educativo de la IES
	Relación perfil de egreso – visión		El MEGI valora si el perfil del egresado es coherente con la visión de la IES	¿El perfil del egresado es coherente con la visión de la IES?	
	Relación perfil de egreso – PEDI		El MEGI valora si el perfil del egresado es coherente con el PEDI de la IES	¿El perfil del egresado es coherente con el PEDI de la IES?	
	Relación perfil de egreso – modelo educativo		El MEGI valora si el perfil del egresado es coherente con el modelo educativo de la IES	¿El perfil del egresado es coherente con el modelo educativo de la IES?	
RESULTADOS, IMPACTO Y TRASCENDENCIA	Resultados Funciones Sustantivas	Coherencia	El MEGI valora si la IES lleva un registro sistematizado de sus resultados en las cuatro funciones sustantivas: docencia, investigación, difusión y vinculación.	La IES ¿lleva un registro sistematizado de sus resultados en las cuatro funciones sustantivas: docencia, investigación, difusión y vinculación?	No se valora si la IES lleva un registro sistematizado de sus resultados en las cuatro funciones sustantivas: docencia, investigación, difusión y vinculación.
		Congruencia	El MEGI valora cuan transparente es para la sociedad el desarrollo de las actividades y el cumplimiento de los objetivos de las IES.	¿El desarrollo de las actividades de las IES y el cumplimiento de sus objetivos son transparentes ante la sociedad?	No se valora cuan transparente es para la sociedad el desarrollo de las actividades y el cumplimiento de los objetivos de las IES.
	Productividad Funciones sustantivas	Coherencia	El MEGI valora si la IES consistentemente aumenta la tasa de productividad en docencia.	La IES ¿consistentemente aumenta la tasa de productividad en docencia?	Cumplimiento total
			El MEGI valora si la IES consistentemente aumenta la	La IES ¿consistentemente aumenta la tasa de productividad en	Cumplimiento total

FACTOR	VARIABLES GENERALES A EVALUAR	VARIABLES ESPECÍFICAS A EVALUAR	INDICADOR PARAMÉTRICO	PREGUNTA ORIENTADORA	INDICADOR DE ESTADO
			tasa de productividad en investigación.	investigación?	
			El MEGI valora si la IES consistentemente aumenta la tasa de productividad en vinculación.	La IES ¿consistentemente aumenta la tasa de productividad en vinculación?	Cumplimiento total
	Evaluación de impacto de funciones sustantivas	Coherencia	El MEGI valora si la productividad en docencia de la IES se evalúa periódicamente.	La productividad en docencia de la IES ¿se evalúa periódicamente?	Cumplimiento total
			El MEGI valora si la productividad en investigación de la IES se evalúa periódicamente.	La productividad en investigación de la IES ¿se evalúa periódicamente?	Cumplimiento total
			El MEGI valora si la productividad en vinculación de la IES se evalúa periódicamente.	La productividad en vinculación de la IES ¿se evalúa periódicamente?	Cumplimiento total
	Planificación funciones sustantivas	Coherencia	El MEGI valora si se usan los resultados de la evaluación de la productividad de la IES para planearla.	¿Se usan los resultados de la evaluación de la productividad de la IES para planearla?	No se valora si se usan los resultados de la evaluación de la productividad de la IES para planearla.
			El MEGI valora si el desarrollo de las funciones sustantivas de las IES contribuye al logro de la misión institucional.	¿El desarrollo de las funciones sustantivas de las IES contribuye al logro de la misión institucional?	No se valora si el desarrollo de las funciones sustantivas de las IES contribuye al logro de la misión, visión y PEDI institucional.
			El MEGI valora si el desarrollo de las funciones sustantivas de las IES contribuye al logro de la visión institucional.	¿El desarrollo de las funciones sustantivas de las IES contribuye al logro de la visión institucional?	
			El MEGI valora si el desarrollo de las funciones sustantivas de la IES contribuye al logro de las metas del PEDI institucional.	¿El desarrollo de las funciones sustantivas de la IES contribuye al logro de las metas del PEDI institucional?	

FACTOR	VARIABLES GENERALES A EVALUAR	VARIABLES ESPECÍFICAS A EVALUAR	INDICADOR PARAMÉTRICO	PREGUNTA ORIENTADORA	INDICADOR DE ESTADO
			El MEGI valora si el desarrollo de las funciones sustantivas de las IES es coherente con el modelo educativo institucional.	¿El desarrollo de las funciones sustantivas de las IES es coherente con el modelo educativo institucional?	No se valora si el desarrollo de las funciones sustantivas de las IES es coherente con el modelo educativo y con el perfil de egreso institucional
			El MEGI valora si el desarrollo de las funciones sustantivas de las IES es coherente con el perfil de egreso.	¿El desarrollo de las funciones sustantivas de las IES es coherente con el perfil de egreso?	
	Logros Institucionales	Pertinencia	El MEGI valora si la IES ha obtenido logros en los ámbitos local, regional, nacional e internacional en cuanto a: docencia, investigación y vinculación.	¿La IES ha obtenido logros en los ámbitos local, regional, nacional e internacional en cuanto a: docencia, investigación y vinculación?	No se valora si la IES ha obtenido logros en los ámbitos local, regional, nacional e internacional en cuanto a: docencia, investigación y vinculación
			El MEGI valora si la IES o sus estudiantes, docentes o investigadores han obtenido premios y distinciones	¿La IES o sus estudiantes, docentes o investigadores han obtenido premios y distinciones?	No se valora si la IES o sus estudiantes, docentes o investigadores han obtenido premios y distinciones
			El MEGI valora si la IES ha obtenido acreditaciones institucionales internacionales.	¿La IES ha obtenido acreditaciones institucionales internacionales?	No se valora si la IES ha obtenido acreditaciones institucionales internacionales.
			El MEGI valora si los programas de la IES han obtenido acreditaciones internacionales	¿Los programas de la IES han obtenido acreditaciones internacionales?	No se valora si los programas de la IES han obtenido acreditaciones internacionales
	Seguimiento a Graduados	Coherencia	El MEGI valora si la IES dispone de mecanismos de seguimiento del desarrollo profesional de los graduados.	La IES ¿dispone de mecanismos de seguimiento del desarrollo profesional de los graduados?	Cumplimiento total
		Congruencia	El MEGI valora si la IES intercambia información con empleadores nacionales de sus	La IES ¿intercambia información con empleadores nacionales de sus graduados, que le permiten el	Cumplimiento total

FACTOR	VARIABLES GENERALES A EVALUAR	VARIABLES ESPECÍFICAS A EVALUAR	INDICADOR PARAMÉTRICO	PREGUNTA ORIENTADORA	INDICADOR DE ESTADO
			graduados, que le permiten el mejoramiento de su proceso formativo.	mejoramiento de su proceso formativo?	
			El MEGI valora si la IES intercambia información con empleadores internacionales de sus graduados, que le permiten el mejoramiento de su proceso formativo.	La IES ¿intercambia información con empleadores internacionales de sus graduados, que le permiten el mejoramiento de su proceso formativo?	No se valora si la IES intercambia información con empleadores internacionales de sus graduados, que le permiten el mejoramiento de su proceso formativo
		Adecuación	El MEGI valora si la IES dispone de mecanismos de obtención de información acerca de la aceptación de sus graduados en el medio laboral.	La IES ¿dispone de mecanismos de obtención de información acerca de la aceptación de sus graduados en el medio laboral?	Cumplimiento total
			El MEGI valora si la IES dispone de mecanismos de obtención de información acerca del reconocimiento de sus graduados en el medio laboral.	La IES ¿dispone de mecanismos de obtención de información acerca del reconocimiento de sus graduados en el medio laboral?	Cumplimiento total
		Coherencia	El MEGI valora si los graduados contribuyen al logro de la misión de la IES.	¿Los graduados contribuyen al logro de la misión de la IES?	Cumplimiento total
			El MEGI valora si los graduados contribuyen al logro de la visión de la IES.	¿Los graduados contribuyen al logro de la visión de la IES?	Cumplimiento total
			El MEGI valora si los graduados contribuyen al alcance de objetivos declarados en el PEDI de la IES.	¿Los graduados contribuyen al alcance de objetivos declarados en el PEDI de la IES?	Cumplimiento total
			El MEGI valora si los graduados	Los graduados reflejan haber	Cumplimiento total

FACTOR	VARIABLES GENERALES A EVALUAR	VARIABLES ESPECÍFICAS A EVALUAR	INDICADOR PARAMÉTRICO	PREGUNTA ORIENTADORA	INDICADOR DE ESTADO
			reflejan haber alcanzado las metas declaradas en el modelo educativo de la IES.	alcanzado las metas declaradas en el modelo educativo de la IES?	
			El MEGI valora si los graduados poseen los atributos declarados en el perfil de egreso de la IES.	¿Los graduados poseen los atributos declarados en el perfil de egreso de la IES?	Cumplimiento total
	Rendición de Cuentas	Congruencia	El MEGI valora si la IES cuenta con políticas de rendición de cuentas ante su comunidad universitaria y ante la sociedad, acerca de los resultados, impacto y trascendencia de la función docencia.	La IES ¿cuenta con políticas de rendición de cuentas ante su comunidad universitaria y ante la sociedad, acerca de los resultados, impacto y trascendencia de la función docencia?	Cumplimiento total
¿La IES evalúa periódicamente la producción de material didáctico?					
El MEGI valora si la IES cuenta con políticas de rendición de cuentas ante su comunidad universitaria y ante la sociedad, acerca de los resultados, impacto y trascendencia de la función investigación.			La IES ¿cuenta con políticas de rendición de cuentas ante su comunidad universitaria y ante la sociedad, acerca de los resultados, impacto y trascendencia de la función investigación?	Cumplimiento total	
			¿La IES evalúa periódicamente la cantidad de artículos científicos que han sido publicados?		
¿Los artículos científicos publicados por docentes/investigadores de la IES se ajustan a las líneas de investigación declaradas?					
				¿La IES evalúa periódicamente la cantidad de citas a los artículos publicados que ha efectuado la comunidad científica?	

FACTOR	Variables generales a evaluar	Variables específicas a evaluar	Indicador paramétrico	Pregunta orientadora	Indicador de estado
				¿La IES evalúa periódicamente el número de patentes producidas?	
			El MEGI valora si la IES cuenta con políticas de rendición de cuentas ante su comunidad universitaria y ante la sociedad, acerca de los resultados, impacto y trascendencia de la función vinculación.	La IES ¿cuenta con políticas de rendición de cuentas ante su comunidad universitaria y ante la sociedad, acerca de los resultados, impacto y trascendencia de la función vinculación?	Cumplimiento total
				¿La IES evalúa periódicamente los proyectos interinstitucionales, con el sector productivo, los gobiernos local y nacional y los sectores de la sociedad que han sido ejecutados?	

Anexo 3: Matriz de análisis de la estructura

FACTOR	Variables generales a evaluar	Variables específicas a evaluar	Indicador paramétrico	Pregunta orientadora	Indicador de estado
PLANTA ACADÉMICA	Normatividad / Funciones del Personal Académico	Coherencia	El MEGI valora si la legislación de la IES establece que el personal académico debe cumplir las cuatro funciones sustantivas	¿La legislación de la IES establece que el personal académico debe cumplir las cuatro funciones sustantivas?	Cumplimiento total
		Categorías del personal académico	Coherencia	El MEGI valora si la legislación de la IES define las categorías en las que se clasifica al personal académico de acuerdo con su nombramiento.	¿La legislación de la IES define las categorías en las que se clasifica al personal académico de acuerdo con su nombramiento?
	Congruencia		El MEGI valora si la legislación de la IES define las categorías en las que se clasifica al personal académico de acuerdo con su tiempo de dedicación.	¿La legislación de la IES define las categorías en las que se clasifica al personal académico de acuerdo con su tiempo de dedicación?	Cumplimiento total
	Requisitos de ingreso a la docencia	Coherencia	El MEGI valora si la legislación de la IES establece los requisitos de grado académico necesario para ingresar a la planta académica.	¿La legislación de la IES establece los requisitos de grado académico necesario para ingresar a la planta académica?	Cumplimiento total
			El MEGI valora si la legislación de la IES establece los requisitos de formación disciplinaria para ingresar a la planta académica.	¿La legislación de la IES establece los requisitos de formación disciplinaria para ingresar a la planta académica?	No se valora si la legislación de la IES establece los requisitos de formación disciplinaria, docente e investigativa para ingresar a la planta académica.
			El MEGI valora si la legislación de la IES establece los requisitos de formación docente para ingresar a la planta académica.	¿La legislación de la IES establece los requisitos de formación docente para ingresar a la planta académica?	

FACTOR	Variables generales a evaluar	Variables específicas a evaluar	Indicador paramétrico	Pregunta orientadora	Indicador de estado
			El MEGI valora si la legislación de la IES establece los requisitos de formación en investigación para ingresar a la planta académica.	¿La legislación de la IES establece los requisitos de formación en investigación para ingresar a la planta académica?	
			El MEGI valora si la legislación de la IES establece los requisitos de experiencia en investigación para ingresar a la planta académica.	¿La legislación de la IES establece los requisitos de experiencia en investigación para ingresar a la planta académica?	No se valora si la legislación de la IES establece los requisitos de experiencia en investigación y en el ejercicio de la profesión para ingresar a la planta académica.
			El MEGI valora si la legislación de la IES establece los requisitos de experiencia profesional para ingresar a la planta académica.	¿La legislación de la IES establece los requisitos de experiencia profesional para ingresar a la planta académica?	
		Congruencia	El MEGI valora si la legislación de la IES establece los procedimientos para valorar el cumplimiento de los requisitos para ingresar a la planta académica.	¿La legislación de la IES establece los procedimientos para valorar el cumplimiento de los requisitos para ingresar a la planta académica?	Cumplimiento total
	Requisitos de permanencia en la docencia	Coherencia	El MEGI valora si la legislación de la IES establece los procedimientos para la evaluación del personal académico.	¿Legislación de la IES establece los procedimientos para la evaluación del personal académico?	Cumplimiento total
			El MEGI valora si la legislación de la IES establece los procedimientos para la promoción del personal académico.	¿La legislación de la IES establece los procedimientos para la promoción del personal académico?	Cumplimiento total
			El MEGI valora si la legislación	¿La legislación de la IES	Cumplimiento total

FACTOR	Variables generales a evaluar	Variables específicas a evaluar	Indicador paramétrico	Pregunta orientadora	Indicador de estado	
			de la IES establece los procedimientos para la remoción del personal académico.	establece los procedimientos para la remoción del personal académico?		
		Congruencia	El MEGI valora si la legislación de la IES establece los procedimientos para valorar el cumplimiento de los procedimientos para la remoción del personal académico.	¿La legislación de la IES establece los procedimientos para valorar el cumplimiento de los procedimientos para la remoción del personal académico?	Cumplimiento total	
	Actualización y estimulación del personal académico	Coherencia		El MEGI valora si la legislación de la IES describe los procedimientos para mantener actualizado al personal académico en su formación disciplinaria.	¿La legislación de la IES describe los procedimientos para mantener actualizado al personal académico en su formación disciplinaria?	Cumplimiento total
				El MEGI valora si la legislación de la IES describe los procedimientos para mantener actualizado al personal académico en su formación docente.	¿La legislación de la IES describe los procedimientos para mantener actualizado al personal académico en su formación docente?	Cumplimiento total
				El MEGI valora si la legislación de la IES describe los procedimientos para otorgar estímulos al personal académico.	¿La legislación de la IES describe los procedimientos para otorgar estímulos al personal académico?	No se valora si la legislación de la IES describe los procedimientos para otorgar estímulos al personal académico.
				El MEGI valora si la IES dispone de procesos de movilidad de la	La IES ¿dispone de procesos de movilidad de la planta	No se valora si la IES dispone de procesos de

FACTOR	Variables generales a evaluar	Variables específicas a evaluar	Indicador paramétrico	Pregunta orientadora	Indicador de estado
			planta académica.	académica?	movilidad de la planta académica.
		Congruencia	El MEGI valora si los docentes cumplen con el desarrollo de las funciones sustantivas según lo establecido para su categoría docente.	¿Los docentes cumplen con el desarrollo de las funciones sustantivas según lo establecido para su categoría docente?	No se evalúa el cumplimiento de cada una de las funciones sustantivas por parte los docentes en relación con su categoría y tiempo de dedicación.
			El MEGI valora si los docentes cumplen con el desarrollo de las funciones sustantivas según lo establecido para su tiempo de dedicación a la docencia.	¿Los docentes cumplen con el desarrollo de las funciones sustantivas según lo establecido para su tiempo de dedicación a la docencia?	
	Categorías del personal académico	Congruencia	El MEGI valora si el conjunto de la planta académica de la IES cumple con las categorías en las que se clasifica al personal académico de acuerdo con su nombramiento.	¿El conjunto de la planta académica de la IES cumple con las categorías en las que se clasifica al personal académico de acuerdo con su nombramiento?	Cumplimiento total
			El MEGI valora si el conjunto de la planta académica de la IES cumple con las categorías en las que se clasifica al personal académico de acuerdo con su tiempo de dedicación.	¿El conjunto de la planta académica de la IES cumple con las categorías en las que se clasifica al personal académico de acuerdo con su tiempo de dedicación?	Cumplimiento total
	Requisitos de ingreso a la docencia	Congruencia	El MEGI valora si los miembros del personal académico de la IES cumplen con grado académico exigido en la normatividad.	¿Los miembros del personal académico de la IES cumplen con grado académico exigido en la normatividad?	Cumplimiento total
			El MEGI valora si los miembros del personal académico de la IES	¿Los miembros del personal académico de la IES cumplen con	No se valora si las IES exigen requisitos de

FACTOR	Variables generales a evaluar	Variables específicas a evaluar	Indicador paramétrico	Pregunta orientadora	Indicador de estado
			cumplen con los requisitos de formación disciplinaria exigidos en la normatividad.	los requisitos de formación disciplinaria exigidos en la normatividad?	formación disciplinaria, docente, investigativa y experiencia profesional y en investigación para el ingreso a la docencia.
			El MEGI valora si los miembros del personal académico de la IES cumplen con los requisitos de formación docente exigidos en la normatividad.	¿Los miembros del personal académico de la IES cumplen con los requisitos de formación docente exigidos en la normatividad?	
			El MEGI valora si los miembros del personal académico de la IES cumplen con los requisitos de experiencia profesional exigidos en la normatividad.	¿Los miembros del personal académico de la IES cumplen con los requisitos de experiencia profesional exigidos en la normatividad?	
			El MEGI valora si los miembros del personal académico de la IES cumplen con los requisitos de formación en investigación exigidos en la normatividad.	¿Los miembros del personal académico de la IES cumplen con los requisitos de formación en investigación exigidos en la normatividad?	
			El MEGI valora si los miembros del personal académico de la IES cumplen con los requisitos de experiencia en investigación exigidos en la normatividad.	¿Los miembros del personal académico de la IES cumplen con los requisitos de experiencia en investigación exigidos en la normatividad?	
	Requisitos de permanencia en la docencia	Congruencia	El MEGI valora si los miembros del personal académico de la IES se evalúan de acuerdo con los procedimientos establecidos en la normatividad.	¿Los miembros del personal académico de la IES se evalúan de acuerdo con los procedimientos establecidos en la normatividad?	Cumplimiento total
			El MEGI valora si los miembros del personal académico de la IES obtienen promociones de acuerdo con los procedimientos	¿Los miembros del personal académico de la IES obtienen promociones de acuerdo con los procedimientos establecidos en	No se valora el cumplimiento de la normatividad para

FACTOR	Variables generales a evaluar	Variables específicas a evaluar	Indicador paramétrico	Pregunta orientadora	Indicador de estado
			establecidos en la normatividad.	la normatividad?	promover y/o remover al personal académico de las IES.
	El MEGI valora si los miembros del personal académico de la IES se remueven de acuerdo con los procedimientos establecidos en la normatividad.	¿Los miembros del personal académico de la IES se remueven de acuerdo con los procedimientos establecidos en la normatividad?			
	Actualización y al estímulo personal académico	Coherencia	El MEGI valora si los miembros del personal académico de la IES están permanentemente actualizados en su formación disciplinaria.	¿Los miembros del personal académico de la IES están permanentemente actualizados en su formación disciplinaria?	Cumplimiento total
	El MEGI valora si los miembros del personal académico de la IES están permanentemente actualizados en su formación docente.		¿Los miembros del personal académico de la IES están permanentemente actualizados en su formación docente?		
	El MEGI valora si la IES dispone de programas para la actualización y formación disciplinaria de la planta académica.		La IES ¿dispone de programas para la actualización y formación disciplinaria de la planta académica?		
	El MEGI valora si la IES dispone de programas para la actualización y formación docente de la planta académica.		La IES ¿dispone de programas para la actualización y formación docente de la planta académica?		
	Evaluación – Planeación	Coherencia	El MEGI valora si en la IES existen instancias, responsables, procedimientos e instrumentos adecuados y coherentes para la evaluación periódica de los docentes.	¿En la IES existen instancias, responsables, procedimientos e instrumentos adecuados y coherentes para la evaluación periódica de los docentes?	Cumplimiento total

FACTOR	Variables generales a evaluar	Variables específicas a evaluar	Indicador paramétrico	Pregunta orientadora	Indicador de estado
			El MEGI valora si la IES cuenta con informes de los resultados de la evaluación y mejora de los docentes.	¿La IES cuenta con informes de los resultados de la evaluación y mejora de los docentes?	
	Relación personal académico - PEDI	Congruencia	El MEGI valora si el PEDI establece estrategias, procedimientos y plazos para la actualización disciplinaria y docente de la planta académica de la institución.	¿El PEDI establece estrategias, procedimientos y plazos para la actualización disciplinaria y docente de la planta académica de la institución?	No se valora si el PEDI establece estrategias, procedimientos y plazos para la actualización disciplinaria y docente de la planta académica de la institución.
	Relación personal académico - modelo educativo	Congruencia	El MEGI valora si los miembros del personal académico tienen la formación o experiencia disciplinaria adecuada a las asignaturas que imparten.	¿Los miembros del personal académico tienen la formación o experiencia disciplinaria adecuada a las asignaturas que imparten?	Cumplimiento total
ESTUDIANTES	Normatividad / Requisitos de ingreso	Coherencia	El MEGI valora si la legislación de la IES establece los requisitos de admisión de los estudiantes.	¿La legislación de la IES establece los requisitos de admisión de los estudiantes?	Cumplimiento total
			El MEGI valora si los requisitos de admisión son equitativos.	¿Los requisitos de admisión son equitativos?	
		Congruencia	El MEGI valora si los requisitos de admisión incrementan la cobertura.	¿Los requisitos de admisión incrementan la cobertura?	
	Normatividad / Requisitos de permanencia	Coherencia	El MEGI valora si la legislación de la IES establece los requisitos y procedimientos para la evaluación formativa de los estudiantes.	¿La legislación de la IES establece los requisitos y procedimientos para la evaluación formativa de los estudiantes?	Cumplimiento total

FACTOR	VARIABLES GENERALES A EVALUAR	VARIABLES ESPECÍFICAS A EVALUAR	INDICADOR PARAMÉTRICO	PREGUNTA ORIENTADORA	INDICADOR DE ESTADO
	Normatividad / Requisitos de evaluación	Coherencia	El MEGI valora si la legislación de la IES establece los requisitos y procedimientos para la evaluación sumativa de los estudiantes.	¿La legislación de la IES establece los requisitos y procedimientos para la evaluación sumativa de los estudiantes?	
	Relación estudiantes - normatividad	Congruencia	El MEGI valora si los estudiantes matriculados cumplen con los requisitos de ingreso establecidos en la legislación.	¿Los estudiantes matriculados cumplen con los requisitos de ingreso establecidos en la legislación?	No se valora si los estudiantes cumplen con los requisitos de ingreso, permanencia y de egreso establecidos en la normativa.
		Congruencia	El MEGI valora si los estudiantes matriculados cumplen con los requisitos de permanencia establecidos en la legislación.	¿Los estudiantes matriculados cumplen con los requisitos de permanencia establecidos en la legislación?	
		Congruencia	El MEGI valora si los estudiantes matriculados cumplen con los requisitos de egreso establecidos en la legislación.	¿Los estudiantes matriculados cumplen con los requisitos de egreso establecidos en la legislación?	
	Relación estudiantes – PEDI	Congruencia	El MEGI valora si las estrategias, procedimientos y plazos en relación con los estudiantes se cumplen de acuerdo en el PEDI de la institución.	¿Las estrategias, procedimientos y plazos en relación con los estudiantes se cumplen de acuerdo en el PEDI de la institución?	Cumplimiento total
	Relación estudiantes – personal académico	Coherencia	El MEGI valora si el número de estudiantes por profesor es adecuado para cumplir con los objetivos de aprendizaje.	¿El número de estudiantes por profesor es adecuado para cumplir con los objetivos de aprendizaje?	Cumplimiento total
			El MEGI valora si los estudiantes reciben acompañamiento desde la nivelación hasta estar aptos para iniciar el trabajo de titulación.	¿Los estudiantes reciben acompañamiento tutorial desde su nivelación hasta la elaboración de su trabajo de titulación?	No se valora si los estudiantes están recibiendo acompañamiento tutorial.
	Trayectoria	Coherencia	El MEGI valora si el índice	¿El índice promedio de deserción	Cumplimiento total

FACTOR	Variables generales a evaluar	Variables específicas a evaluar	Indicador paramétrico	Pregunta orientadora	Indicador de estado
	académica / Deserción		promedio de deserción estudiantil es igual o inferior al 25%.	estudiantil es igual o inferior al 25%?	
	Trayectoria académica / Reprobación		El MEGI valora si el índice promedio de reprobación es igual o inferior al 25%.	¿El índice promedio de reprobación es igual o inferior al 25%?	Cumplimiento total
	Trayectoria académica / Eficiencia de egreso		El MEGI valora si el índice de eficiencia de egreso es igual o superior al 75%.	¿El índice de eficiencia de egreso es igual o superior al 75%?	Cumplimiento total
	Trayectoria académica / Eficiencia de titulación		El MEGI valora si el índice de eficiencia de titulación es igual o superior al 75%.	¿El índice de eficiencia de titulación es igual o superior al 75%?	Cumplimiento total
FUNCIONES SUSTANTIVAS	Proyectos de Formación	Coherencia	El MEGI valora si los planes de estudio están aprobados por las instancias correspondientes de la institución.	¿Los planes de estudio están aprobados por las instancias correspondientes de la institución?	Los planes de estudio no son evaluados
		Pertinencia	El MEGI valora si los planes de estudio están fundamentados en estudios sobre necesidades disciplinarias y sociales	¿Los planes de estudio están fundamentados en estudios sobre necesidades disciplinarias y sociales?	
		Coherencia	El MEGI valora si la IES posee procedimientos para el seguimiento y cumplimiento de los planes de estudio.	¿La IES posee procedimientos para el seguimiento y cumplimiento de los planes de estudio?	
			El MEGI valora si los planes de estudio de la IES son actualizados con periodicidad.	¿Con que periodicidad se actualizan los planes de estudio?	

FACTOR	VARIABLES GENERALES A EVALUAR	VARIABLES ESPECÍFICAS A EVALUAR	INDICADOR PARAMÉTRICO	PREGUNTA ORIENTADORA	INDICADOR DE ESTADO	
	Relación proyectos de formación - PEDI	Congruencia	El MEGI valora si los proyectos de formación son acordes con las estrategias generales del PEDI de la IES.	¿Los proyectos de formación son acorde con las estrategias generales del PEDI de la IES?	No se valora si los planes de estudio son acordes con las estrategias generales de la IES.	
	Proyectos de Investigación	Coherencia	El MEGI valora si las líneas de investigación están aprobadas por las instancias correspondientes de la institución.	¿Las líneas de investigación están aprobadas por las instancias correspondientes de la institución?	Cumplimiento total	
		Pertinencia	El MEGI valora si las líneas de investigación están fundamentadas en estudios sobre necesidades disciplinarias y sociales	¿Las líneas de investigación están fundamentadas en estudios sobre necesidades disciplinarias y sociales?	Cumplimiento total	
		Coherencia		El MEGI valora si cada línea cuenta con proyectos de investigación.	¿Cada línea cuenta con proyectos de investigación?	Cumplimiento total
				El MEGI valora si existen proyectos de investigación en proceso y culminados.	¿Existen proyectos de investigación en proceso y culminados?	Cumplimiento total
				El MEGI valora si la IES establece los procedimientos para el seguimiento y evaluación de los proyectos de investigación.	¿La IES establece los procedimientos para el seguimiento y evaluación de los proyectos de investigación?	Cumplimiento total
		Relación líneas de investigación - PEDI	Congruencia	El MEGI valora si las líneas de investigación son acordes con las estrategias generales del PEDI de la IES.	¿Las líneas de investigación son acorde con las estrategias generales del PEDI de la IES?	No se valora la relación entre las líneas de investigación y el PEDI de la IES.

FACTOR	VARIABLES GENERALES A EVALUAR	VARIABLES ESPECÍFICAS A EVALUAR	INDICADOR PARAMÉTRICO	PREGUNTA ORIENTADORA	INDICADOR DE ESTADO	
	Relación líneas de investigación – personal académico	Coherencia	El MEGI valora si cada proyecto de investigación de la IES incorpora personal académico de la institución.	¿Cada proyecto de investigación de la IES incorpora personal académico de la institución?	Cumplimiento total	
	Relación líneas de investigación – estudiantes		El MEGI valora si cada proyecto de investigación de la IES incorpora estudiantes de la institución.	¿Cada proyecto de investigación de la IES incorpora estudiantes de la institución?	Cumplimiento total	
	Productos		El MEGI valora si cada proyecto cuenta con productos: tesis, artículos, presentación en congresos, material didáctico, etc.	¿Cada proyecto cuenta con productos: tesis, artículos, presentación en congresos, material didáctico, etc.?	No se valoran los productos académicos.	
	Proyectos de Vinculación	Coherencia	El MEGI valora si proyectos de vinculación están aprobados por las instancias correspondientes de la institución.	¿Los proyectos de vinculación están aprobados por las instancias correspondientes de la institución?	Cumplimiento total	
			Pertinencia	El MEGI valora si los proyectos de vinculación están fundamentados en estudios sobre necesidades disciplinarias y sociales	¿Los proyectos de vinculación están fundamentados en estudios sobre necesidades disciplinarias y sociales?	No se valora si los proyectos de vinculación están fundamentados en estudios sobre necesidades disciplinarias y sociales
			Coherencia	El MEGI valora si existen proyectos de vinculación en proceso y culminados.	¿Existen proyectos de vinculación en proceso y culminados?	Cumplimiento total
				El MEGI valora si existen procedimientos para el registro articulado de los proyectos de vinculación de la IES.	¿Existen procedimientos para el registro articulado de los proyectos de vinculación de la IES?	No se valora si existen procedimientos para el registro articulado de los proyectos de vinculación de la IES.

FACTOR	VARIABLES GENERALES A EVALUAR	VARIABLES ESPECÍFICAS A EVALUAR	INDICADOR PARAMÉTRICO	PREGUNTA ORIENTADORA	INDICADOR DE ESTADO
	Relación proyectos vinculación - PEDI	Congruencia	El MEGI valora si los proyectos de vinculación son acordes con las estrategias generales del PEDI de la IES.	¿Los proyectos de vinculación son acorde con las estrategias generales del PEDI de la IES?	No se valora si los proyectos de vinculación son acordes con las estrategias generales del PEDI de la IES.
	Relación proyectos vinculación - docentes	Coherencia	El MEGI valora si cada en cada proyecto participan docentes.	¿En cada proyecto de vinculación participan docentes?	Cumplimiento total
	Relación proyectos vinculación - estudiantes		El MEGI valora si cada en cada proyecto participan estudiantes.	¿En cada proyecto de vinculación participan estudiantes?	Cumplimiento total
	Productos e impacto		El MEGI valora si la IES evalúa el impacto de los proyectos de vinculación sobre la población o sector social beneficiado.	¿La IES evalúa el impacto de los proyectos de vinculación sobre la población o sector social beneficiado?	Cumplimiento total
PROGRAMAS INSTITUCIONALES	Programas Interdisciplinarios	Coherencia	El MEGI valora si la IES posee programas institucionales interdisciplinarios en que se integran estudiantes y docentes para desarrollar las funciones de vinculación, formación e investigación.	¿La IES posee programas interdisciplinarios en que se integran estudiantes y docentes para desarrollar las funciones de vinculación, formación e investigación?	Cumplimiento total
	Programas Interinstitucionales		El MEGI valora si los programas institucionales promueven actividades de intercambio y colaboración con otros programas educativos, otras dependencias, otras instituciones.	¿Los programas institucionales promueven actividades de intercambio y colaboración con otros programas educativos, otras dependencias, otras instituciones?	No se valora si los programas institucionales promueven actividades de intercambio y colaboración con otros programas educativos, otras dependencias, otras instituciones.

FACTOR	VARIABLES GENERALES A EVALUAR	VARIABLES ESPECÍFICAS A EVALUAR	INDICADOR PARAMÉTRICO	PREGUNTA ORIENTADORA	INDICADOR DE ESTADO
	Relación programas – PEDI	Congruencia	El MEGI valora si los programas institucionales interdisciplinarios contribuyen a los objetivos del PEDI.	¿Los programas institucionales interdisciplinarios contribuyen a los objetivos del PEDI?	No se valora si los programas institucionales interdisciplinarios contribuyen a los objetivos del PEDI.
INTERNACIONALIZACIÓN	Coherencia	Existencia	El MEGI valora si la IES dispone de procesos de movilidad de alumnos.	La IES ¿dispone de procesos de movilidad de alumnos?	No se valora si la IES dispone de procesos de movilidad para estudiantes y docentes
			El MEGI valora si la IES dispone de procesos de movilidad de profesores e investigadores.	La IES ¿dispone de procesos de movilidad de profesores e investigadores?	
			El MEGI valora si la IES dispone de procesos de cooperación interinstitucional en proyectos de investigación.	La IES ¿dispone de procesos de cooperación interinstitucional en proyectos de investigación?	No se valora si la IES dispone de procesos de cooperación interinstitucional en proyectos de investigación y de vinculación.
			El MEGI valora si la IES dispone de procesos de cooperación interinstitucional en proyectos de vinculación.	La IES ¿dispone de procesos de cooperación interinstitucional en proyectos de vinculación?	
			El MEGI valora si la IES posee informes sobre resultados de los programas y convenios de internacionalización	¿La IES posee informes sobre resultados de los programas y convenios de internacionalización?	
	Relación con la misión	Congruencia	El MEGI valora si el proceso de internacionalización de la IES contribuye al logro de la misión.	¿El proceso de internacionalización de la IES contribuye al logro de la misión?	No se valora si el proceso de internacionalización contribuye al logro de la misión, visión y al alcance de los objetivos en el PEDI.
	Relación con la visión		El MEGI valora si el proceso de internacionalización de la IES contribuye al logro de la visión.	¿El proceso de internacionalización de la IES contribuye al logro de la visión?	

FACTOR	VARIABLES GENERALES A EVALUAR	VARIABLES ESPECÍFICAS A EVALUAR	INDICADOR PARAMÉTRICO	PREGUNTA ORIENTADORA	INDICADOR DE ESTADO
	Relación con el PEDI		El MEGI valora si el proceso de internacionalización de la IES contribuye a alcanzar los objetivos del PEDI.	¿El proceso de internacionalización de la IES contribuye a alcanzar los objetivos del PEDI?	
	Relación con el modelo educativo		El MEGI valora si el proceso de internacionalización de la IES es acorde con el modelo educativo.	¿El proceso de internacionalización de la IES es acorde con el modelo educativo?	No se valora si el proceso de internacionalización de la IES es acorde con el modelo educativo ni si aporta a los atributos declarados en el perfil del egresado.
	Relación con el perfil del egresado		El MEGI valora si el proceso de internacionalización de la IES aporta a los atributos declarados en el perfil del egresado.	¿El proceso de internacionalización de la IES aporta a los atributos declarados en el perfil del egresado?	
	Relación con docentes-estudiantes	Congruencia	El MEGI valora si el proceso de internacionalización fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje.	¿El proceso de internacionalización fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje?	No se valora si el proceso de internacionalización fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje, al desarrollo de las funciones sustantivas ni los programas institucionales.
	Relación con funciones sustantivas		El MEGI valora si el proceso de internacionalización de las IES contribuye al desarrollo de las funciones sustantivas.	¿El proceso de internacionalización de las IES contribuye al desarrollo de las funciones sustantivas?	
	Relación con programas institucionales		El MEGI valora si el proceso de internacionalización de las IES contribuye al desarrollo de los programas institucionales.	¿El proceso de internacionalización de las IES contribuye al desarrollo de los programas institucionales?	
ESTRUCTURAS DE PARTICIPACIÓN	Estructura de gobierno	Congruencia	El MEGI valora si la IES posee reglamentos y manuales de procedimientos que rigen las actividades de los órganos de gobierno.	¿La IES posee reglamentos y manuales de procedimientos que rigen las actividades de los órganos de gobierno?	No se valora si la IES posee reglamentos y manuales de procedimientos que rigen las actividades de los órganos de gobierno.
		Congruencia	El MEGI valora si la IES posee diagramas de flujo de las líneas	¿La IES posee diagramas de flujo de las líneas de autoridad	

FACTOR	VARIABLES GENERALES A EVALUAR	VARIABLES ESPECÍFICAS A EVALUAR	INDICADOR PARAMÉTRICO	PREGUNTA ORIENTADORA	INDICADOR DE ESTADO
			de autoridad vertical y horizontal entre los órganos de gobierno.	vertical y horizontal entre los órganos de gobierno?	
	Estructura de administración	Coherencia	El MEGI valora si la IES posee reglamentos y manuales de procedimientos que rigen las actividades de los órganos de autoridad central (Vicerrectorías, Secretaría General, Comisión de Planificación, de evaluación).	¿La IES posee reglamentos y manuales de procedimientos que rigen las actividades de los órganos de autoridad central?	No se valora si la IES posee reglamentos y manuales de procedimientos que rigen las actividades de los órganos de autoridad central.
		Congruencia	El MEGI valora si la IES posee diagramas de flujo de las líneas de autoridad vertical y horizontal entre los órganos de autoridad central.	¿La IES posee diagramas de flujo de las líneas de autoridad vertical y horizontal entre los órganos de autoridad central?	
			El MEGI valora si la IES posee informes de actividades de los órganos de autoridad central.	¿La IES posee informes de actividades de los órganos de autoridad central?	
	Estructura de gestión organizativa	Congruencia	El MEGI valora si la IES posee reglamentos y manuales de procedimientos que rigen la composición y las actividades de los órganos de gestión organizativa (direcciones, coordinaciones, que dependen de los órganos de autoridad central).	¿La IES posee reglamentos y manuales de procedimientos que rigen la composición y las actividades de los órganos de gestión organizativa?	No se valora si la IES posee reglamentos y manuales de procedimientos que rigen la composición y las actividades de los órganos de gestión organizativa

FACTOR	VARIABLES GENERALES A EVALUAR	VARIABLES ESPECÍFICAS A EVALUAR	INDICADOR PARAMÉTRICO	PREGUNTA ORIENTADORA	INDICADOR DE ESTADO
			El MEGI valora si la IES posee diagramas de flujo de las líneas de autoridad vertical y horizontal entre los órganos de organización y operación.	¿La IES posee diagramas de flujo de las líneas de autoridad vertical y horizontal entre los órganos de organización y operación?	
			El MEGI valora si la IES posee informes de actividades de los órganos de organización y operación.	¿La IES posee informes de actividades de los órganos de organización y operación?	
	Estructura de Gestión Académica	Coherencia	El MEGI valora si la IES posee documentos normativos oficiales que describen la composición y funciones de los órganos académicos. (Decanatos, Direcciones de Carrera, Direcciones de Institutos, Centro de capacitaciones, etc.)	¿La IES posee documentos normativos oficiales que describen la composición y funciones de los órganos académicos?	No se valora si la IES posee documentos normativos oficiales que describen la composición y funciones de los órganos académicos.
Congruencia			El MEGI valora si la IES posee reglamentos y manuales de procedimientos que rigen la composición y las actividades de los órganos académicos.	¿La IES posee reglamentos y manuales de procedimientos que rigen la composición y las actividades de los órganos académicos?	
		El MEGI valora si la IES posee diagramas de flujo de las líneas de autoridad vertical y horizontal entre los órganos académicos.	¿La IES posee diagramas de flujo de las líneas de autoridad vertical y horizontal entre los órganos académicos?		
El MEGI valora si la IES posee		¿La IES posee informes de			

FACTOR	Variables generales a evaluar	Variables específicas a evaluar	Indicador paramétrico	Pregunta orientadora	Indicador de estado
			informes de actividades de los órganos académicos.	actividades de los órganos académicos?	

Anexo 4: Matriz de análisis de la infraestructura

FACTOR	VARIABLES GENERALES A EVALUAR	VARIABLES ESPECÍFICAS A EVALUAR	INDICADOR PARAMÉTRICO	PREGUNTA ORIENTADORA	INDICADOR DE ESTADO
ADMINISTRACIÓN	Normatividad	Coherencia	El MEGI valora si la legislación de la IES establece los procedimientos sobre la administración en apoyo a las funciones universitarias.	¿La legislación de la IES establece los procedimientos sobre la administración en apoyo a las funciones universitarias?	No se valora si la legislación de la IES establece los procedimientos sobre la administración en apoyo a las funciones universitarias.
		Congruencia	El MEGI valora si las actividades de administración de la IES en apoyo a las funciones sustantivas son congruentes con la normatividad.	¿Las actividades de administración de la IES en apoyo a las funciones sustantivas son congruentes con la normatividad?	
INSTALACIONES	Normatividad	Congruencia	El MEGI valora si la legislación de la IES establece los procedimientos de uso, mantenimiento y renovación de las instalaciones.	¿La legislación de la IES establece los procedimientos de uso, mantenimiento y renovación de las instalaciones?	No se valora si la legislación de la IES establece los procedimientos de uso, mantenimiento y renovación de las instalaciones ni se solicitan informes recientes sobre las actividades de adquisición, uso, mantenimiento y renovación de las instalaciones.
			El MEGI valora si el uso de las instalaciones se realiza acorde con lo establecido en la normatividad.	¿El uso de las instalaciones se realiza acorde con lo establecido en la normatividad?	
	Relación con el PEDI / Coherencia	El MEGI valora si el PEDI establece estrategias, procedimientos y plazos sobre el uso, mantenimiento y renovación de las instalaciones.	¿El PEDI establece estrategias, procedimientos y plazos sobre el uso, mantenimiento y renovación de las instalaciones?	No se valora si el PEDI establece estrategias, procedimientos y plazos sobre el uso, mantenimiento y renovación de las instalaciones.	
	Relación con el modelo educativo / Congruencia	El MEGI valora si las instalaciones de la IES son congruentes con el modelo educativo.	¿Las instalaciones de la IES favorecen la implementación del modelo educativo?	No se valora si las instalaciones de la IES son congruentes con el modelo educativo.	
	Académicas	Adecuación	La cantidad de instalaciones de que dispone la IES para el trabajo	La cantidad de instalaciones de que dispone la IES para el trabajo	Cumplimiento total

FACTOR	VARIABLES GENERALES A EVALUAR	VARIABLES ESPECÍFICAS A EVALUAR	INDICADOR PARAMÉTRICO	PREGUNTA ORIENTADORA	INDICADOR DE ESTADO	
			académico de los profesores es suficiente.	académico de los profesores ¿es suficiente?		
			El espacio en las instalaciones de que dispone la IES para el trabajo académico de los profesores es suficiente.	El espacio en las instalaciones de que dispone la IES para el trabajo académico de los profesores ¿es suficiente?	Cumplimiento total	
			La cantidad de instalaciones de que dispone la IES para el trabajo académico de los alumnos es suficiente.	La cantidad de instalaciones de que dispone la IES para el trabajo académico de los alumnos ¿es suficiente?	Cumplimiento total	
			El espacio en las instalaciones de que dispone la IES para el trabajo académico de los alumnos es suficiente.	El espacio en las instalaciones de que dispone la IES para el trabajo académico de los alumnos ¿es suficiente?	Cumplimiento total	
	Investigativas	Evaluación – Planeación / Coherencia		El MEGI valora si existen instancias, responsables, procedimientos e instrumentos adecuados y coherentes para la evaluación periódica de la infraestructura, servicios y condiciones de trabajo para la función docencia.	¿Existen instancias, responsables, procedimientos e instrumentos adecuados y coherentes para la evaluación periódica de la infraestructura, servicios y condiciones de trabajo para la función docencia?	Cumplimiento total
				El MEGI valora si la cantidad de laboratorios de que dispone la IES para la investigación son suficientes.	La cantidad de laboratorios de que dispone la IES para el trabajo de los investigadores ¿es suficiente?	Cumplimiento total
				El MEGI valora si los espacios en los laboratorios que dispone la IES para la investigación son suficientes.	El espacio en laboratorios de que dispone la IES para el trabajo de los investigadores ¿es suficiente?	Cumplimiento total
		Evaluación – Planeación / Coherencia		El MEGI valora si existen instancias, responsables, procedimientos e instrumentos adecuados y coherentes para la evaluación	¿Existen instancias, responsables, procedimientos e instrumentos adecuados y coherentes para la evaluación periódica de la	Cumplimiento total

FACTOR	VARIABLES GENERALES A EVALUAR	VARIABLES ESPECÍFICAS A EVALUAR	INDICADOR PARAMÉTRICO	PREGUNTA ORIENTADORA	INDICADOR DE ESTADO
			periódica de la infraestructura, servicios y condiciones de trabajo para la función investigación.	infraestructura, servicios y condiciones de trabajo para la función investigación?	
	Vinculación	Adecuación	El MEGI valora si los espacios de vinculación en los sectores sociales con los que se vinculan las IES son adecuados para el desarrollo de las actividades programadas.	¿Los espacios de vinculación en los sectores sociales con los que se vinculan las IES son adecuados para el desarrollo de las actividades programadas?	No se valora si los espacios de vinculación en los sectores sociales con los que se vinculan las IES son adecuados para el desarrollo de las actividades programadas.
		Evaluación – Planeación / Coherencia	El MEGI valora si existen instancias, responsables, procedimientos e instrumentos adecuados y coherentes para la evaluación periódica de la infraestructura, servicios y condiciones de trabajo para la función vinculación.	¿Existen instancias, responsables, procedimientos e instrumentos adecuados y coherentes para la evaluación periódica de la infraestructura, servicios y condiciones de trabajo para la función vinculación?	No se valora si existen instancias, responsables, procedimientos e instrumentos adecuados y coherentes para la evaluación periódica de la infraestructura, servicios y condiciones de trabajo para la función vinculación.
MATERIALES Y EQUIPO	Normatividad	Coherencia	El MEGI valora si la legislación de la IES establece los procedimientos de uso, mantenimiento y renovación de los materiales y equipos.	¿La legislación de la IES establece los procedimientos de uso, mantenimiento y renovación de los materiales y equipos?	No se valora si la legislación de la IES establece los procedimientos de uso, mantenimiento y renovación de los materiales y equipos, ni se solicitan informes recientes sobre las actividades de adquisición, uso, mantenimiento y renovación de materiales y equipo.
			El MEGI valora si el uso de los materiales y equipos se ejecuta de acuerdo con la normatividad.	¿El uso de los materiales y equipos se ejecuta de acuerdo con la normatividad?	
	Académicas	Adecuación	El MEGI valora si los materiales y equipo de que dispone la IES para el trabajo académico de los profesores son suficientes.	¿Los materiales y equipo de que dispone la IES para el trabajo académico de los profesores son suficientes?	Cumplimiento total

FACTOR	VARIABLES GENERALES A EVALUAR	VARIABLES ESPECÍFICAS A EVALUAR	INDICADOR PARAMÉTRICO	PREGUNTA ORIENTADORA	INDICADOR DE ESTADO
			El MEGI valora si los materiales y equipo de que dispone la IES para el trabajo académico de los alumnos son suficientes.	¿Los materiales y equipo de que dispone el programa para el trabajo académico de los alumnos son suficientes?	Cumplimiento total
	Investigación		El MEGI valora si los materiales y equipo de laboratorio dispone la IES para la investigación son suficientes.	¿Los materiales y equipo de laboratorio dispone la IES para la investigación son suficientes?	Cumplimiento total
	Vinculación		El MEGI valora si los materiales y equipo a ser empleados en actividades de vinculación son suficientes.	¿Los materiales y equipo a ser empleados en actividades de vinculación son suficientes?	No se valora si los materiales y equipo a ser empleados en actividades de vinculación son suficientes.
FINANCIAMIENTO	Normatividad	Coherencia	El MEGI valora si la legislación de la IES establece los procedimientos sobre la distribución del financiamiento en apoyo a las funciones sustantivas.	¿La legislación de la IES establece los procedimientos sobre la distribución del financiamiento en apoyo a las funciones sustantivas?	Cumplimiento total
			El MEGI valora si la distribución del financiamiento es congruente con lo establecido en la normatividad de la IES.	¿La distribución del financiamiento es congruente con lo establecido en la normatividad de la IES?	Cumplimiento total
			El MEGI valora las fuentes de financiamiento de la IES.	¿Cuáles son las principales fuentes de financiamiento de la IES?	Cumplimiento total
			El MEGI valora la normatividad vigente y políticas de apoyo económico a los estudiantes.	¿La IES posee políticas de apoyo económico a los estudiantes?	Cumplimiento total
	Relación con el PEDI	Congruencia	El MEGI valora si el PEDI de la IES establece estrategias, procedimientos y plazos en relación con la distribución y el uso del financiamiento.	¿El PEDI de la IES establece estrategias, procedimientos y plazos en relación con la distribución y el uso del financiamiento?	No se valora si el PEDI de la IES establece estrategias, procedimientos y plazos en relación con la distribución y el uso del financiamiento.

FACTOR	VARIABLES GENERALES A EVALUAR	VARIABLES ESPECÍFICAS A EVALUAR	INDICADOR PARAMÉTRICO	PREGUNTA ORIENTADORA	INDICADOR DE ESTADO
SERVICIOS DE APOYO	Biblioteca	Normatividad / Coherencia	El MEGI valora si la legislación de la IES establece los procedimientos sobre la dotación de servicios de biblioteca en apoyo a las funciones sustantivas.	¿La legislación de la IES establece los procedimientos sobre la dotación de servicios de biblioteca en apoyo a las funciones sustantivas?	Cumplimiento total
		Normatividad/ Congruencia	El MEGI valora si la dotación de servicios de biblioteca es congruente con lo establecido en la normatividad de la IES.	¿La dotación de servicios de biblioteca es congruente con lo establecido en la normatividad de la IES?	Cumplimiento total
		Formación / Coherencia	El MEGI valora si los servicios bibliohemerográficos de que dispone la IES para el trabajo académico de los profesores, alumnos son suficientes.	¿Los servicios bibliohemerográficos de que dispone la IES para el trabajo académico de los profesores y alumnos son suficientes?	Cumplimiento total
			El MEGI valora si los servicios bibliohemerográficos de que dispone la IES para el trabajo académico de los profesores y alumnos son adecuados.	¿Los servicios bibliohemerográficos de que dispone la IES para el trabajo académico de los profesores y alumnos son adecuados?	Cumplimiento total
		Investigación / Coherencia	El MEGI valora si los servicios bibliohemerográficos de que dispone la IES para la investigación son suficientes.	¿Los servicios bibliohemerográficos de que dispone la IES para la investigación son suficientes?	Cumplimiento total
			El MEGI valora si los servicios bibliohemerográficos de que dispone la IES para la investigación son adecuados.	¿Los servicios bibliohemerográficos de que dispone la IES para la investigación son adecuados?	Cumplimiento total

FACTOR	VARIABLES GENERALES A EVALUAR	VARIABLES ESPECÍFICAS A EVALUAR	INDICADOR PARAMÉTRICO	PREGUNTA ORIENTADORA	INDICADOR DE ESTADO
		Vinculación / Coherencia	El MEGI valora si los servicios bibliohemerográficos de que dispone la IES para la vinculación son suficientes.	¿Los servicios bibliohemerográficos de que dispone la IES para la vinculación son suficientes?	No se valora si los servicios bibliohemerográficos de que dispone la IES para la vinculación son suficientes y adecuados
			El MEGI valora si los servicios bibliohemerográficos de que dispone la IES para la vinculación son adecuados.	¿Los servicios bibliohemerográficos de que dispone la IES para la vinculación son adecuados?	
		Relación con el PEDI / Congruencia	El MEGI valora si los servicios de la biblioteca son congruentes con los objetivos generales del PEDI.	¿Los servicios de la biblioteca son congruentes con los objetivos generales del PEDI?	No se valora si los servicios de la biblioteca son congruentes con los objetivos generales del PEDI.
	Salas de cómputo	Normatividad / Coherencia	El MEGI valora si la legislación de la IES establece los procedimientos sobre la dotación de equipos de computación en apoyo a las funciones sustantivas.	¿La legislación de la IES establece los procedimientos sobre la dotación de equipos de computación en apoyo a las funciones sustantivas?	Cumplimiento total
		Normatividad / Congruencia	El MEGI valora si la dotación de equipos de computación es congruente con lo establecido en la normatividad de la IES.	¿La dotación de equipos de computación es congruente con lo establecido en la normatividad de la IES?	Cumplimiento total
		Adecuación	El MEGI valora si el número de computadores es suficiente para el desarrollo de las funciones sustantivas.	¿El número de computadores es suficiente para el desarrollo de las funciones sustantivas?	Cumplimiento total
			El MEGI valora si el ancho de banda del internet es adecuado para el desarrollo de las funciones sustantivas.	¿El ancho de banda del internet es adecuado para el desarrollo de las funciones sustantivas?	Cumplimiento total
	Tutoría Estudiantil	Adecuación	El MEGI valora si los servicios de tutoría para los estudiantes son suficientes.	¿Los servicios de tutoría para los estudiantes son suficientes?	Cumplimiento total

FACTOR	VARIABLES GENERALES A EVALUAR	VARIABLES ESPECÍFICAS A EVALUAR	INDICADOR PARAMÉTRICO	PREGUNTA ORIENTADORA	INDICADOR DE ESTADO
			El MEGI valora si los servicios de tutoría para los estudiantes son adecuados.	¿Los servicios de tutoría para los estudiantes son adecuados?	Cumplimiento total
	Servicios de bienestar	Adecuación	El MEGI valora si los servicios de bienestar para los profesores son suficientes.	Los servicios de bienestar para los profesores ¿son suficientes?	No se valora si los servicios de bienestar para los profesores, estudiantes, funcionarios y trabajadores son suficientes.
			El MEGI valora si los servicios de bienestar para los alumnos son suficientes.	Los servicios de bienestar para los alumnos ¿son suficientes?	
			El MEGI valora si los servicios de bienestar para los funcionarios son suficientes.	Los servicios de bienestar para los funcionarios ¿son suficientes?	
			El MEGI valora si los servicios de bienestar para los trabajadores son suficientes.	Los servicios de bienestar para los trabajadores ¿son suficientes?	
Ambiente de trabajo		Adecuación	El MEGI valora si la IES posee un ambiente apropiado para el desempeño del trabajo universitario.	¿La IES posee un ambiente apropiado para el desempeño del trabajo universitario?	Cumplimiento total
			El MEGI valora si los espacios físicos de la IES ofrecen la suficiente iluminación, seguridad, limpieza, etc.	¿Los espacios físicos de la IES ofrecen la suficiente iluminación, seguridad, limpieza, etc.?	Cumplimiento total
		Congruencia	El MEGI valora si la calidad de las relaciones interpersonales entre los miembros de la IES contribuye al logro de un adecuado ambiente de trabajo.	¿La calidad de las relaciones interpersonales entre los miembros de la IES contribuye al logro de un adecuado ambiente de trabajo?	No se valora si la calidad de las relaciones interpersonales entre los miembros de la IES contribuye al logro de un adecuado ambiente de trabajo.

FACTOR	VARIABLES GENERALES A EVALUAR	VARIABLES ESPECÍFICAS A EVALUAR	INDICADOR PARAMÉTRICO	PREGUNTA ORIENTADORA	INDICADOR DE ESTADO
Sistema de información	Estudiantes	Existencia / Coherencia	El MEGI valora si la IES posee sistemas de información sobre las características, perfiles académicos, sociodemográficos y trayectoria académica de alumnos, intercambio, movilidad, deserción, repitencia, eficiencia terminal, etc.	¿La IES posee sistemas de información sobre las características, perfiles académicos, sociodemográficos y trayectoria académica de alumnos, intercambio, movilidad, deserción, repitencia, eficiencia terminal, etc.?	No se valora si las IES implementan sistemas de información para el manejo de datos y procesos en referencia a docentes, estudiantes, proyectos académicos, de vinculación y de investigación.
			El MEGI valora si existen instancias responsables, procedimientos e instrumentos adecuados y coherentes el desarrollo de sistemas de información para el seguimiento de egresados en la IES.	¿Existen instancias responsables, procedimientos e instrumentos adecuados y coherentes el desarrollo de sistemas de información para el seguimiento de egresados en la IES?	
	Docentes		El MEGI valora si existen instancias responsables, procedimientos e instrumentos adecuados y coherentes para el desarrollo de sistemas de información sobre las características del personal académico, su producción y su influencia en el mejoramiento permanente de la función docencia.	¿Existen instancias responsables, procedimientos e instrumentos adecuados y coherentes para el desarrollo de sistemas de información sobre las características del personal académico, su producción y su influencia en el mejoramiento permanente de la función docencia?	
			El MEGI valora si en la IES se posee un sistema de información acerca de la evaluación a docentes.	¿En la IES se posee un sistema de información acerca de la evaluación a docentes?	
Funciones Sustantivas		El MEGI valora si existen sistemas de información para la gestión de la planeación, seguimiento y evaluación de los planes de estudio, antecedentes,	¿Existen sistemas de información para la gestión de la planeación, seguimiento y evaluación de los planes de estudio?		

FACTOR	Variables generales a evaluar	Variables específicas a evaluar	Indicador paramétrico	Pregunta orientadora	Indicador de estado
			modificaciones, y características académicas y administrativas.		
			El MEGI valora si existen sistemas de información sobre los proyectos de investigación concluidos y en proceso, así como de sus productos.	¿Existen sistemas de información sobre los proyectos de investigación concluidos y en proceso, así como de sus productos?	
			El MEGI valora si existen sistemas de información sobre los proyectos de vinculación concluidos y en proceso, así como de sus productos.	¿Existen sistemas de información sobre los proyectos de vinculación concluidos y en proceso, así como de sus productos?	

Anexo 5: Matriz de síntesis de la superestructura

FACTORES DEL EJE	PROBLEMÁTICA REFLEJADA EN EL INDICADOR DE ESTADO			OBSERVACIONES
	ACADÉMICA	ORGANIZATIVA-OPERATIVA	POLÍTICA	
SUPERESTRUCTURA	Problemática	Problemática	Problemática	
MISIÓN	El MEGI no valora si la misión de las IES hace referencia a las funciones sustantivas de formación, investigación y vinculación.			El MEGI debe evaluar si la misión hace referencia a las funciones sustantivas de formación, investigación y vinculación de las IES.
		El MEGI no valora si la misión de las IES se evalúa periódicamente		El MEGI debe evaluar la calidad organizativa-operativa de la misión valorando si ésta se evalúa periódicamente, se planifica a partir de los resultados de su evaluación y si se difunde a todos los sectores de las IES.
		El MEGI no valora si la misión se planea a partir de los resultados de la evaluación.		
		El MEGI no valora si la misión se difunde a todos los sectores de la IES: estudiantes, docentes, investigadores, administrativos.		
			El MEGI no valora si la misión de la IES describe su deber ser	El MEGI debe evaluar si la intencionalidad en la misión de las IES hace referencia a la descripción de su deber ser, descripción de la metodología para el cumplimiento de su deber ser, descripción de los valores a lograr y valorar si la misión se expresa en tiempo presente.
			El MEGI no valora si la misión de la IES describe la metodología para cumplir con su deber ser	
			El MEGI no valora si la misión de las IES describe los valores a lograr	
			El MEGI no valora si la misión de las IES se expresa en tiempo presente.	

FACTORES DEL EJE	PROBLEMÁTICA REFLEJADA EN EL INDICADOR DE ESTADO			OBSERVACIONES
	ACADÉMICA	ORGANIZATIVA-OPERATIVA	POLÍTICA	
SUPERESTRUCTURA	Problemática	Problemática	Problemática	
VISIÓN		El MEGI no valora si la visión se evalúa periódicamente		El MEGI debe valorar los aspectos organizativos-operativos relacionados con la visión de la IES: que se evalúe periódicamente, que se planifique a partir de los resultados de su evaluación, que se difunda a todos los sectores de las IES y que constate si los estudiantes, docentes, investigadores, administrativos conocen y se identifican con ella.
		El MEGI no valora si la visión se planea a partir de los resultados de la evaluación		
		El MEGI no valora si la visión se difunde a todos los sectores de la IES		
		El MEGI no valora si los estudiantes, docentes, investigadores, administrativos conocen y se identifican con la visión de la IES		
			El MEGI no valora en qué documento/s oficial/es se encuentra la visión de la IES	El MEGI debe valorar si la visión existe declarada en documentos oficiales de la IES, si se establece un plazo para su cumplimiento, si describe lo que se espera alcanzar y si la visión es coherente con la misión de la IES.
			El MEGI no valora si la visión de la IES establece un plazo para cubrirse	
			El MEGI no valora si la visión de la IES describe lo que se espera alcanzar en el plazo establecido	
			El MEGI no valora si la visión es coherente con la misión de la IES	

FACTORES DEL EJE	PROBLEMÁTICA REFLEJADA EN EL INDICADOR DE ESTADO			OBSERVACIONES
	ACADÉMICA	ORGANIZATIVA-OPERATIVA	POLÍTICA	
SUPERESTRUCTURA	Problemática	Problemática	Problemática	
MARCO JURÍDICO		El MEGI no valora si las instancias de gestión de la institución son adecuadas para el cumplimiento de la misión		El MEGI debe valorar si las instancias de gestión de la institución son adecuadas para el cumplimiento de la misión y visión, y si dichas instancias y los órganos de gobierno reflejados estructuralmente en el organigrama de la IES guardan coherencia con lo regulado por el Estatuto.
		El MEGI no valora si las instancias de gestión de la institución son adecuadas para el cumplimiento de la visión		
		El MEGI no valora si las instancias de gestión dentro del organigrama de las IES son coherentes con lo expresado dentro del Estatuto		
		El MEGI no valora si los órganos de gobierno dentro del organigrama de las IES son coherentes con lo expresado dentro del Estatuto		
			El MEGI no valora si los documentos normativos que describen las funciones de los órganos de gobierno son apropiados para alcanzar la misión de la IES	El MEGI debe valorar si la normativa en el Estatuto de las IES es coherente con la misión y visión y por ende las funciones de los órganos de gobierno que están siendo reguladas serán apropiadas para alcanzar la misión y visión de la IES.
			El MEGI no valora si los documentos normativos que describen las funciones de los órganos de gobierno son apropiados para alcanzar la visión de la IES	
			El MEGI no valora si el Estatuto de la IES es coherente con la misión	

FACTORES DEL EJE	PROBLEMÁTICA REFLEJADA EN EL INDICADOR DE ESTADO			OBSERVACIONES
	ACADÉMICA	ORGANIZATIVA-OPERATIVA	POLÍTICA	
SUPERESTRUCTURA	Problemática	Problemática	Problemática	
			No se valora si el Estatuto de la IES es coherente con su visión	
PLAN ESTRATÉGICO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL (PEDI)	El MEGI no valora si los planes estratégicos del PEDI son adecuados a cada una de las funciones sustantivas			El MEGI debe valorar si la planificación estratégica de la IES contempla planes estratégicos para el desarrollo de cada una de las funciones sustantivas.
		El MEGI no valora si los planes operativos del PEDI de la IES son adecuados a cada plan estratégico de la IES.		El MEGI debe valorar los factores organizativos-operativos concernientes a la calidad del PEDI de la IES como lo son que los planes operativos anuales sean adecuados al cumplimiento del plan, que el PEDI sea elaborado por la comunidad y que ésta conozca sus contenidos; así como también conocer si es evaluado periódicamente junto con la instancia que se encarga de planificar los cambios.
		El MEGI no valora si el PEDI de la IES ha sido elaborado colectivamente		
		El MEGI no valora si los estudiantes, docentes, investigadores, funcionarios, trabajadores conocen el PEDI de la IES.		
		El MEGI no valora si el PEDI de la IES se evalúa periódicamente.		
		El MEGI no valora cual es la instancia que se encarga de planear los cambios al PEDI de la IES		
			El MEGI no valora si las líneas estratégicas del PEDI se ajustan a las declaradas por el sistema de educación superior.	En la evaluación de políticas dentro del MEGI debe incluirse que éste valore la congruencia de las líneas estratégicas del
			El MEGI no valora si las líneas	

FACTORES DEL EJE	PROBLEMÁTICA REFLEJADA EN EL INDICADOR DE ESTADO			OBSERVACIONES
	ACADÉMICA	ORGANIZATIVA-OPERATIVA	POLÍTICA	
SUPERESTRUCTURA	Problemática	Problemática	Problemática	
			estratégicas del PEDI son adecuadas a cada una de las funciones sustantivas.	PEDI con las declaradas por el sistema de educación superior, si dichas líneas son adecuadas a cada una de las funciones sustantivas, congruentes con la visión y por lo tanto que el PEDI institucional aporte al cumplimiento de la misión y visión.
			El MEGI no valora si las líneas estratégicas del PEDI son congruentes con la visión de la IES.	
			El MEGI no valora si el PEDI institucional aporta al cumplimiento de la misión y visión	
MODELO EDUCATIVO		El MEGI no valora si el modelo educativo se difunde a todos los sectores de la IES		El MEGI debe valorar si el modelo educativo institucional se difunde a todos los sectores de la IES, si los estudiantes, docentes, investigadores, funcionarios y trabajadores de la IES conocen y se identifican con el modelo educativo, y, si este es evaluado periódicamente.
		El MEGI no valora si los estudiantes, docentes, investigadores, funcionarios y trabajadores conocen y se identifican con el modelo educativo.		
		El MEGI no valora si el modelo educativo se evalúa periódicamente		
			El MEGI no valora si el modelo educativo esta descrito en un documento oficial.	El MEGI debe valorar la existencia del modelo educativo dentro de un documento oficial, y si este es coherente con la misión, la visión y el PEDI de la IES.
			El MEGI no valora si el modelo educativo es coherente con la misión, visión y PEDI de la IES	
PERFIL DE EGRESO		El MEGI no valora si el perfil del egresado se difunde a todos los sectores de la IES.		El MEGI debe valorar la difusión del perfil del egresado a todos los sectores de la IES al igual que

FACTORES DEL EJE	PROBLEMÁTICA REFLEJADA EN EL INDICADOR DE ESTADO			OBSERVACIONES
	ACADÉMICA	ORGANIZATIVA-OPERATIVA	POLÍTICA	
SUPERESTRUCTURA	Problemática	Problemática	Problemática	
		El MEGI no valora si el perfil del egresado de la IES se evalúa periódicamente		su evaluación periódica.
			El MEGI no valora si el perfil del egresado de la IES esta descrito en un documento oficial	El MEGI debe valorar la existencia y descripción del perfil del egresado de la institución dentro de un documento oficial, junto con su relación coherente con lo declarado dentro de la misión, visión, PEDI y modelo educativo de la IES.
			El MEGI no valora si el perfil del egresado es coherente con la misión, visión, PEDI y modelo educativo de la IES	
RESULTADOS, IMPACTO Y TRASCENDENCIA	El MEGI no valora si la IES ha obtenido logros en los ámbitos local, regional, nacional e internacional en cuanto a: docencia, investigación y vinculación			El MEGI debe valorar si las IES han obtenido logros o reconocimientos a nivel local, regional, nacional e internacional, si la institución o sus programas han sido acreditados internacionalmente, al igual que si sus estudiantes, docentes e investigadores han obtenido premios y distinciones.
	El MEGI no valora si la IES ha obtenido acreditaciones institucionales internacionales.			
	El MEGI no valora si los programas de la IES han obtenido acreditaciones internacionales			
	El MEGI no valora si la IES o sus estudiantes, docentes o investigadores han obtenido premios y distinciones			
		El MEGI no valora si la IES lleva un registro		

FACTORES DEL EJE	PROBLEMÁTICA REFLEJADA EN EL INDICADOR DE ESTADO			OBSERVACIONES
	ACADÉMICA	ORGANIZATIVA-OPERATIVA	POLÍTICA	
SUPERESTRUCTURA	Problemática	Problemática	Problemática	
		sistematizado de sus resultados en las cuatro funciones sustantivas: docencia, investigación, difusión y vinculación.		de sus resultados académicos, de investigación y de vinculación, si recibe retroalimentación de empleadores internacionales sobre la formación de sus graduados y si se utilizan estos resultados para la planificación.
		El MEGI no valora si se usan los resultados de la evaluación de la productividad de la IES para planearla.		
		El MEGI no valora si la IES intercambia información con empleadores internacionales de sus graduados, que le permiten el mejoramiento de su proceso formativo		
			El MEGI no valora si el desarrollo de las funciones sustantivas de las IES contribuye al logro de la misión, visión y PEDI institucional.	
			El MEGI no valora si el desarrollo de las funciones sustantivas de las IES es coherente con el modelo educativo y con el perfil de egreso institucional	
				El MEGI debe valorar si los resultados académicos de las IES se relacionan con el desarrollo de las funciones sustantivas, su contribución al logro de la misión, visión, y objetivos del PEDI institucional guardando coherencia con el modelo educativo y el perfil de egreso institucional.

Anexo 6: Matriz de síntesis de la estructura

FACTORES DEL EJE	PROBLEMÁTICA REFLEJADA EN EL INDICADOR DE ESTADO			OBSERVACIONES
	ACADÉMICA	ORGANIZATIVA- OPERATIVA	POLÍTICA	
ESTRUCTURA	Problemática	Problemática	Problemática	
PLANTA ACADÉMICA	El MEGI no valora si la legislación de la IES establece los requisitos de formación disciplinaria, docente e investigativa para ingresar a la planta académica.			El MEGI debe valorar si la IES posee regulaciones acerca de los requisitos de formación disciplinaria, docente e investigativa además de experiencia profesional para ingresar en la planta académica.
	El MEGI no valora si la legislación de la IES establece los requisitos de experiencia en investigación y en el ejercicio de la profesión para ingresar a la planta académica.			
	El MEGI no valora si las IES exigen requisitos de formación disciplinaria, docente, investigativa y experiencia profesional y en investigación para el ingreso a la docencia.			
		El MEGI no valora si la legislación de la IES describe los procedimientos para otorgar estímulos al personal académico.		El MEGI debe valorar si la normativa de la IES describe procedimientos para otorgar estímulos al personal académico, al igual que si se cumple la normatividad señalada para su remoción, y los docentes cumplen con sus actividades en cada función sustantiva en relación con su categoría y tiempo de
		No se evalúa el cumplimiento de cada una de las funciones sustantivas por parte los docentes en relación con su categoría y		

FACTORES DEL EJE	PROBLEMÁTICA REFLEJADA EN EL INDICADOR DE ESTADO			OBSERVACIONES
	ACADÉMICA	ORGANIZATIVA- OPERATIVA	POLÍTICA	
ESTRUCTURA	Problemática	Problemática	Problemática	
		tiempo de dedicación.		dedicación.
		El MEGI no valora el cumplimiento de la normatividad para promover y/o remover al personal académico de las IES.		
			El MEGI no valora si el PEDI establece estrategias, procedimientos y plazos para la actualización disciplinaria y docente de la planta académica de la institución.	El MEGI debe valorar en el PEDI si se determinan las estrategias y plazos para la actualización disciplinaria y docente de la planta académica de la IES.
ESTUDIANTES		No se valora si los estudiantes cumplen con los requisitos de ingreso, permanencia y de egreso establecidos en la normativa.		EL MEGI debe valorar bajo que procedimientos las IES están dando cumplimiento a los requisitos para el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes.
	No se valora si los estudiantes están recibiendo acompañamiento tutorial.			El MEGI debe valorar si los estudiantes se encuentran recibiendo acompañamiento tutorial durante su formación.
FUNCIONES SUSTANTIVAS	El MEGI no valora los planes de estudio.			El MEGI debe valorar los planes de estudio, los productos académicos y la pertinencia de los estudios sobre necesidades disciplinarias y sociales para su formulación y ejecución.
	No se valoran los productos académicos.			
	El MEGI no valora si los proyectos de vinculación están fundamentados en estudios sobre necesidades			

FACTORES DEL EJE	PROBLEMÁTICA REFLEJADA EN EL INDICADOR DE ESTADO			OBSERVACIONES
	ACADÉMICA	ORGANIZATIVA- OPERATIVA	POLÍTICA	
ESTRUCTURA	Problemática	Problemática	Problemática	
	disciplinarias y sociales			
		El MEGI no valora si existen procedimientos para el registro articulado de los proyectos de vinculación de la IES.		El MEGI debe valorar la existencia de procedimientos para el registro articulado de los proyectos de vinculación de la IES.
			El MEGI no valora si los planes de estudio son acordes con las estrategias generales de la IES.	El MEGI debe valorar la congruencia entre los planes de estudio con las estrategias generales de la IES, con las líneas de investigación, y las estrategias de vinculación declaradas en el PEDI de la IES.
			No se valora la relación entre las líneas de investigación y el PEDI de la IES.	
			El MEGI no valora si los proyectos de vinculación son acordes con las estrategias generales del PEDI de la IES.	
PROGRAMAS INSTITUCIONALES		El MEGI no valora si los programas institucionales promueven actividades de intercambio y colaboración con otros programas educativos, otras dependencias, otras instituciones.		El MEGI debe valorar si los programas institucionales promueven actividades de intercambio y colaboración con otros programas educativos, otras dependencias, otras instituciones.
			El MEGI no valora si los programas institucionales interdisciplinarios contribuyen a los objetivos del PEDI.	El MEGI debe valorar si los programas institucionales interdisciplinarios contribuyen a los objetivos del PEDI.
INTERNACIONALIZACIÓN	El MEGI no valora si la IES dispone de procesos de			El MEGI debe valorar si la IES posee convenios de cooperación

FACTORES DEL EJE	PROBLEMÁTICA REFLEJADA EN EL INDICADOR DE ESTADO			OBSERVACIONES
	ACADÉMICA	ORGANIZATIVA- OPERATIVA	POLÍTICA	
ESTRUCTURA	Problemática	Problemática	Problemática	
	cooperación Interinstitucional en proyectos de investigación y de vinculación.			para el desarrollo de programas institucionales, proyectos de investigación y vinculación que promuevan la movilidad de estudiantes y docentes; y si el proceso de internacionalización que conllevan los convenios fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje y la ejecución de las funciones sustantivas en las IES.
	El MEGI no valora si la IES dispone de procesos de movilidad para estudiantes y docentes			
	El MEGI no valora si el proceso de internacionalización fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje, al desarrollo de las funciones sustantivas ni los programas institucionales.			
		El MEGI no valora si la IES posee informes sobre resultados de los programas y convenios de internacionalización		El MEGI debe valorar si la IES posee informes sobre resultados de los programas y convenios de internacionalización
			El MEGI no valora si el proceso de internacionalización contribuye al logro de la misión, visión y al alcance de los objetivos en el PEDI.	El MEGI debe valorar el proceso de internacionalización de la IES y su contribución al logro de la misión, visión, alcance de los objetivos en el PEDI, en
			El MEGI no valora si el proceso de internacionalización de la IES es acorde con el modelo educativo ni si aporta a los atributos declarados en el perfil del egresado.	congruencia con el modelo educativo y aportando al perfil del egresado de la institución.

FACTORES DEL EJE	PROBLEMÁTICA REFLEJADA EN EL INDICADOR DE ESTADO			OBSERVACIONES
	ACADÉMICA	ORGANIZATIVA- OPERATIVA	POLÍTICA	
ESTRUCTURA	Problemática	Problemática	Problemática	
ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓN			El MEGI no valora si la IES posee reglamentos y manuales de procedimientos que rigen las actividades de los órganos de gobierno.	El MEGI debe valorar la existencia de reglamentos y manuales de procedimiento que articulan la participación entre los miembros de los órganos de gobierno, los órganos de autoridad central, los órganos de gestión académica y organizativa con el fin de potenciar el desarrollo de las funciones sustantivas.
			El MEGI no valora si la IES posee reglamentos y manuales de procedimientos que rigen las actividades de los órganos de autoridad central.	
			El MEGI no valora si la IES posee reglamentos y manuales de procedimientos que rigen la composición y las actividades de los órganos de gestión organizativa	
			El MEGI no valora si la IES posee documentos normativos oficiales que describen la composición y funciones de los órganos académicos.	

Anexo 7: Matriz de síntesis de la infraestructura

FACTORES DEL EJE	PROBLEMÁTICA REFLEJADA EN EL INDICADOR DE ESTADO			OBSERVACIONES
	ACADÉMICA	ORGANIZATIVA- OPERATIVA	POLÍTICA	
INFRAESTRUCTURA	Problemática	Problemática	Problemática	
ADMINISTRACIÓN		El MEGI no valora si la legislación de la IES establece los procedimientos sobre la administración en apoyo a las funciones universitarias.		El MEGI debe valorar si la legislación de la IES establece los procedimientos sobre la administración en apoyo a las funciones universitarias.
INSTALACIONES	El MEGI no valora si los espacios de vinculación en los sectores sociales con los que se vinculan las IES son adecuados para el desarrollo de las actividades programadas.			El MEGI debe valorar si los espacios de vinculación en los sectores sociales con los que se vinculan las IES son adecuados para el desarrollo de las actividades programadas.
		El MEGI no valora si la legislación de la IES establece los procedimientos de uso, mantenimiento y renovación de las instalaciones ni se solicitan informes recientes sobre las actividades de adquisición, uso, mantenimiento y renovación de las instalaciones.		El MEGI debe valorar la IES posee una normativa e informes sobre los procedimientos de uso, mantenimiento y renovación de las instalaciones, al igual que revisar la ejecución de evaluaciones periódicas de la infraestructura y condiciones de trabajo para la función vinculación.
		El MEGI no valora si existen instancias, responsables, procedimientos e		

FACTORES DEL EJE	PROBLEMÁTICA REFLEJADA EN EL INDICADOR DE ESTADO			OBSERVACIONES
	ACADÉMICA	ORGANIZATIVA- OPERATIVA	POLÍTICA	
INFRAESTRUCTURA	Problemática	Problemática	Problemática	
		instrumentos adecuados y coherentes para la evaluación periódica de la infraestructura, servicios y condiciones de trabajo para la función vinculación.		
			El MEGI no valora si el PEDI establece estrategias, procedimientos y plazos sobre el uso, mantenimiento y renovación de las instalaciones.	El MEGI debe valorar si el plan estratégico establece los procedimientos para el uso, mantenimiento y renovación de las instalaciones al igual que si estas son congruentes con el modelo educativo de la IES.
			El MEGI no valora si las instalaciones de la IES son congruentes con el modelo educativo.	
MATERIALES Y EQUIPOS	El MEGI no valora si los materiales y equipo a ser empleados en actividades de vinculación son suficientes.			El MEGI debe valorar si los materiales y equipos a ser utilizados para el desarrollo de la función vinculación son suficientes.
			El MEGI no valora si la legislación de la IES establece los procedimientos de uso, mantenimiento y renovación de los materiales y equipos, ni se solicitan informes recientes sobre las actividades de adquisición, uso, mantenimiento y renovación de materiales y equipo.	El MEGI debe valorar si la legislación de la IES establece los procedimientos y requiere informes acerca del uso, mantenimiento y renovación de los materiales y equipos.

FACTORES DEL EJE	PROBLEMÁTICA REFLEJADA EN EL INDICADOR DE ESTADO			OBSERVACIONES
	ACADÉMICA	ORGANIZATIVA- OPERATIVA	POLÍTICA	
INFRAESTRUCTURA	Problemática	Problemática	Problemática	
FINANCIAMIENTO			El MEGI no valora si el PEDI de la IES establece estrategias, procedimientos y plazos en relación con la distribución y el uso del financiamiento.	El MEGI debe valorar si el PEDI de la IES establece estrategias, procedimientos y plazos en relación con la distribución y el uso del financiamiento.
SERVICIOS DE APOYO	El MEGI no valora si los servicios bibliohemerográficos de que dispone la IES para la vinculación son suficientes y adecuados			El MEGI debe valorar si los servicios bibliohemerográficos de que dispone la IES para la vinculación son suficientes y adecuados
		El MEGI no valora si los servicios de bienestar para los profesores, estudiantes, funcionarios y trabajadores son suficientes.		El MEGI debe valorar si los servicios de bienestar para los profesores, estudiantes, funcionarios y trabajadores son suficientes.
			El MEGI no valora si los servicios de la biblioteca son congruentes con los objetivos generales del PEDI.	El MEGI debe valorar si los servicios de la biblioteca son congruentes con los objetivos generales del PEDI.
AMBIENTE DE TRABAJO		El MEGI no valora si la calidad de las relaciones interpersonales entre los miembros de la IES contribuye al logro de un adecuado ambiente de trabajo.		El MEGI debe valorar si la calidad de las relaciones interpersonales entre los miembros de la IES contribuye al logro de un adecuado ambiente de trabajo.
SISTEMAS DE INFORMACIÓN		El MEGI no valora si las IES implementan sistemas de información para el manejo de datos y procesos en referencia a docentes,		El MEGI debe valorar si las IES implementan sistemas de información para el manejo de datos y procesos en referencia a docentes, estudiantes,

FACTORES DEL EJE	PROBLEMÁTICA REFLEJADA EN EL INDICADOR DE ESTADO			OBSERVACIONES
	ACADÉMICA	ORGANIZATIVA- OPERATIVA	POLÍTICA	
INFRAESTRUCTURA	Problemática	Problemática	Problemática	proyectos académicos, de vinculación y de investigación.
		estudiantes, proyectos académicos, de vinculación y de investigación.		

Anexo 8: Matriz de indicadores, variables y evidencias para la evaluación de las IES año 2013

No.	Indicador	Variabes del indicador	Evidencias	Descripción de la evidencia
1	Formación posgrado	Número total de docentes con título de PhD.	Títulos de PhD.	Títulos de grado académico de PhD. de los docentes de la IES. Los títulos deben estar registrados en la Senescyt. Para el caso de docentes visitantes que no tienen registrados los títulos en esta institución, se consideran solamente los títulos obtenidos en universidades que consten en la lista acreditada por la Senescyt.
		Número total de docentes con título de maestría	Títulos de maestría	Títulos de grado académico de maestría de los docentes de la IES. Los títulos deben estar registrados en la Senescyt. Para el caso de docentes visitantes que no tienen registrados los títulos en esta institución, se consideran solamente los títulos obtenidos en universidades que consten en la lista acreditada por la Senescyt. Las especialidades del área de salud (medicina y odontología) se tomarán en cuenta como títulos de maestría.
		Número total de docentes de la IES	Calculada	Variable calculada por el sistema
2	Posgrado en formación	Número total de docentes que se encuentran cursando un PhD.	Contrato para realizar el PhD.	Contrato firmado entre el docente y la IES, donde se especifique claramente el objeto y las condiciones en las que el docente realiza el programa de PhD. Se tomarán en cuenta los doctorados que comenzaron desde el año 2008.
			Propuesta de investigación PhD.	Documento de la propuesta de investigación

No.	Indicador	VARIABLES del indicador	Evidencias	Descripción de la evidencia
				del doctorado (PhD.)
			Carta de aceptación para cursar el programa de PhD.	Carta de aceptación o algún documento similar emitido por la universidad donde el docente se encuentra realizando el PhD.
		Número total de docentes que se encuentran cursando una maestría	Contrato para realizar la maestría	Contrato firmado entre el docente y la IES, donde se especifique claramente el objeto y las condiciones en las que el docente realiza el programa de maestría. Se tomarán en cuenta las maestrías que iniciaron desde el año 2011.
			Carta de aceptación para cursar el programa de maestría	Carta de aceptación o algún documento similar emitido por la universidad donde el docente se encuentra realizando la maestría.
		Número total de docentes que no tienen PhD. ni maestría	Calculada	Variable calculada por el sistema
3	Doctores TC	Número total de docentes TC con título de PhD. Número total de docentes TC	Calculada	Variable calculada por el sistema
			Contrato(s)	Contrato o contratos de cada uno de los docentes de la muestra, debidamente legalizado (firmado por las partes), en el cual conste claramente el tipo de contratación, el tiempo de dedicación del docente, el tiempo de duración del contrato, la remuneración mensual o por horas, según sea el caso; y demás información pertinente.
			Nombramiento	Documento oficial de designación de un docente para desempeñar un cargo o una función por un período indefinido de tiempo. En esta modalidad existe una relación de dependencia con la institución. El documento debe contener la fecha desde la cual el docente se

No.	Indicador	VARIABLES del indicador	Evidencias	Descripción de la evidencia
				encuentra en esta situación. Este documento aplica para universidades públicas.
			Planillas mensuales de aportes patronales a la seguridad social	Son las planillas mensuales que la institución reporta al Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social, donde se especifica la remuneración mensual y el aporte patronal de cada docente de la IES, correspondientes al año 2012.
			Facturas de pago	Documentos para el caso de docentes sin relación de dependencia, para verificación de los pagos realizados por la IES en el periodo de análisis.
			Recibos de pago	Documento que también es utilizado para el pago a los docentes por parte de la IES.
			Comprobantes de retención del SRI	Comprobantes de retención de impuestos del SRI, de cada pago realizado al docente.
			Solicitud y aprobación año sabático	Para el caso de los docentes que en 2012 se encontraban haciendo uso de su año sabático, adjuntar la solicitud y aprobación por el organismo legal correspondiente, en el que consten la fechas de inicio y final de este periodo.
4	Estudiantes por docente TC	Total estudiantes presenciales	Calculada	Variable calculada por el sistema
		Total estudiantes semipresenciales	Calculada	Variable calculada por el sistema
		Total estudiantes a distancia	Calculada	Variable calculada por el sistema
		Número total de docentes TC	Calculada	Variable calculada por el sistema

No.	Indicador	VARIABLES del indicador	Evidencias	Descripción de la evidencia
5	Horas-clase docentes TC	Número total de horas-clase de 60 minutos dictadas por cada profesor TC	Distributivo de horas de clase del docente TC	Es el o los documentos que permiten evidenciar la distribución de la carga horaria semanal de clases (horas de 60 minutos) del docente TC durante el año 2012. Debe contener todas las materias que dicta, el número de horas semanales en cada una, la carrera y el nivel al que corresponde (tercero o cuarto nivel).
			Distributivo general de horas de clase de todos los docentes	Es el o los documentos que permiten evidenciar la distribución de la carga horaria semanal de clases (horas de 60 minutos) de todos los docentes de la IES durante el año 2012. Debe especificar el tipo de docente (TC o MT/TP), todas las materias que dicta, el número de horas semanales en cada una, la carrera y el nivel al que corresponde (tercero o cuarto nivel). Esta es una documentación opcional que presenta la información de la carga horaria de clases de todos los docentes de la IES en forma integrada, para no hacerlo individualmente por cada uno de ellos.
		Número total de docentes TC	Calculada	Variable calculada por el sistema
6	Porcentaje de docentes TC	Número total de docentes TC	Calculada	Variable calculada por el sistema
		Número total de docentes de la IES	Calculada	Variable calculada por el sistema
7	Horas-clase docentes MT/TP	Número total de horas-clase de 60 minutos dictadas por cada profesor MT/TP	Distributivo de horas de clase del docente MT/TP	Es el o los documentos que permiten evidenciar la distribución de la carga horaria semanal de clases (horas de 60 minutos) del docente MT/TP durante el año 2012. Debe contener todas las materias que dicta, el número de horas

No.	Indicador	Variables del indicador	Evidencias	Descripción de la evidencia
				semanales en cada una, la carrera y el nivel al que corresponde (tercero o cuarto nivel).
		Número total de docentes MT/TP	Calculada	Variable calculada por el sistema
8	Titularidad	Número de días de titularidad del docente	Acción de personal, memorando	Si la categoría del docente no se especifica en el o los contratos solicitados anteriormente, se deben adjuntar los documentos donde sea posible verificar la titularidad del docente en el año 2012.
			Resolución de la asignación del escalafón del docente	Resolución del órgano competente de la IES, donde se fija el escalafón que le corresponde al docente, de acuerdo a la normativa de escalafón vigente en la IES.
		Número total de docentes	Calculada	Variable calculada por el sistema
9	Titularidad TC	Número de días de titularidad del docente TC	Acción de personal, memorando	Si la categoría del docente no se especifica en el o los contratos solicitados anteriormente, se deben adjuntar los documentos donde sea posible verificar la titularidad del docente en el año 2012.
			Resolución de la asignación del escalafón del docente	Resolución del órgano competente de la IES, donde se fija el escalafón que le corresponde al docente, de acuerdo a la normativa de escalafón vigente en la IES.
		Número total de docentes TC	Calculada	Variable calculada por el sistema
10	Concurso	Número de designaciones de docentes titulares producto de concurso público	Convocatoria a concurso de méritos y oposición	Evidencia de la convocatoria a concurso público de méritos y oposición para la contratación de docentes titulares en el año 2012.
			Resolución de concurso de méritos y oposición	Documento que contiene la resolución del concurso de mérito y oposición en el cual se indica al docente ganador y los puntajes

No.	Indicador	Variabes del indicador	Evidencias	Descripción de la evidencia
				obtenidos en los diferentes criterios de selección.
			Calificaciones de los concursantes	Documento debidamente legalizado por el órgano competente, donde consten los aspectos analizados y los puntajes obtenidos por cada participante del proceso de concurso de méritos y oposición.
		Número total de designaciones de docentes titulares	Calculada	Variable calculada por el sistema
11	Escalafón1		Reglamento de escalafón de la IES	Es un documento que contiene la normativa jurídica que fija el escalafón del personal docente de la IES. Este documento debe estar aprobado por el máximo órgano de gobierno de la IES.
			Acta de aprobación del Reglamento de Escalafón docente por el organismo competente de la IES.	Documento debidamente legalizado que certifique la aprobación del Reglamento de Escalafón Docente, por parte del órgano competente de la IES.
			Actas de promoción de los docentes promovidos en 2012.	Actas de promoción/ascenso de los docentes que han sido promovidos de acuerdo al reglamento de escalafón de la IES. Se considerará la normatividad de cada IES hasta antes de la expedición del nuevo Reglamento correspondiente por parte del CES.
12	Evaluación		Normativa de evaluación docente	Documento aprobado por el órgano competente de la IES, que contiene la normativa para la evaluación de los docentes.
			Informe de la evaluación de docentes del año 2012	Documento (acta/informe) que contiene el procedimiento y los resultados de la evaluación de docentes a nivel institucional, correspondiente al año 2012.

No.	Indicador	Variables del indicador	Evidencias	Descripción de la evidencia
			Actas individualizadas de evaluación de docentes.	Para cada IES, el CEAACES determinará oportunamente de qué unidad académica se debe adjuntar esta documentación.
13	Remuneración TC	Masa salarial ejecutada en el año 2012 para el pago de remuneración de los docentes a tiempo completo	Estados financieros 2011 y 2012	Son los documentos que proporcionan información sobre la situación económica y financiera de la IES durante el periodo de análisis. Son estados financieros: el Balance General (activos, pasivos y patrimonio), Balance de Comprobación (desglose de cuentas de activos, pasivos, patrimonio, ingresos y gastos). Estos documentos deben reflejar la asignación presupuestaria con la que se inicia el periodo fiscal (años 2011 y 2012) y toda la ejecución presupuestaria anual donde se distinga claramente lo que corresponde a: monto total del presupuesto asignado, monto total del presupuesto ejecutado, monto total del presupuesto ejecutado para investigación, monto total del presupuesto ejecutado para formación y capacitación del personal docente, monto total del presupuesto ejecutado en remuneración de docentes TC y MT/TP, monto total del presupuesto ejecutado en remuneración del personal administrativo; y, monto total del presupuesto ejecutado en programas y proyectos de vinculación con la colectividad.
		Número de docentes TC en el año 2012	Calculada	Variable calculada por el sistema

No.	Indicador	VARIABLES del indicador	Evidencias	Descripción de la evidencia
14	Remuneración MT/TP	Masa salarial ejecutada en el año 2012 para el pago de remuneración de los docentes a medio tiempo o tiempo parcial	Estados financieros 2011 y 2012	Ya solicitada
		Número de horas-clase de 60 minutos y horas destinadas a otras actividades por los docentes a medio tiempo o a tiempo parcial en el año 2012	Otras actividades del docente MT/TP	Documento(s) donde se evidencie otras actividades del docente MT/TP, a más de las horas de clase.
15	Dirección mujeres	Número de docentes mujeres en cargos académicos directivos	Memorando, resolución o acción de personal	Documento mediante el cual se asigna un cargo académico de dirección al docente. Los cargos considerados son: rector, vicerrector, decano, subdecano, jefes departamentales o similares.
		Número de cargos académicos directivos	Estructura orgánica de la IES vigente al año 2012	Documento que contiene la estructura orgánica de la IES vigente al año 2012, aprobada por el máximo órgano de gobierno, en el que sea posible determinar cómo está organizada la parte académica de la IES. Se debe distinguir cuántas y cuáles son las instancias académicas de dirección. De acuerdo a la LOES los cargos de dirección son: rector, vicerrector, decano, subdecano y jefe departamental o su equivalente.
16	Docencia mujeres	Número de docentes titulares mujeres	Acción de personal, memorando	Si la categoría del docente no se especifica en el o los contratos solicitados anteriormente, se deben adjuntar los documentos donde sea posible verificar la titularidad del docente en el año 2012.

No.	Indicador	VARIABLES del indicador	Evidencias	Descripción de la evidencia
			Resolución de la asignación de la categoría en el escalafón del docente	Resolución del órgano competente de la IES, donde se fija la categoría que le corresponde al docente, en el escalafón correspondiente, de acuerdo a la normativa vigente en la IES.
		Número total de docentes titulares	Calculada	Variable calculada por el sistema
17	Eficiencia terminal pregrado	Total alumnos graduados en pregrado en el año 2012	Actas de graduación de los alumnos graduados en el año 2012	Documentos que certifican que los alumnos han culminado su formación de tercer nivel y han obtenido un título universitario de tercer nivel.
		Total alumnos matriculados en el primer nivel de las carreras desde el año 2004	Calculada	Variable calculada por el sistema
18	Eficiencia terminal posgrado	Total alumnos graduados en posgrado en el año 2012	Actas de graduación de los alumnos graduados en posgrado en el año 2012	Documentos que certifican que los alumnos han culminado un programa de posgrado y han obtenido un título universitario de cuarto nivel.
		Total alumnos matriculados en el primer nivel del posgrado desde el año 2007	Calculada	Variable calculada por el sistema
19	Tasa de retención inicial pregrado	Número de estudiantes que fueron admitidos durante el año 2010 y que se encontraban matriculados en el año 2012	Calculada	Variable calculada por el sistema
		Número de estudiantes que fueron admitidos en el año 2010	Calculada	Variable calculada por el sistema

No.	Indicador	VARIABLES del indicador	Evidencias	Descripción de la evidencia
20	Admisión a estudios de pregrado		Procedimiento de admisión a estudios de pregrado	Documento debidamente legalizado, en el cual se establece el procedimiento de admisión a estudios de pregrado, que permita identificar el nivel de aptitud que poseen los estudiantes para iniciar los estudios.
			Acta de alumnos admitidos en pregrado en los años 2011 y 2012.	Documento que contiene como anexo la lista de alumnos que siguieron el procedimiento y fueron admitidos a la IES.
21	Admisión a estudios de posgrado		Procedimiento de admisión a estudios de posgrado	Documento debidamente legalizado en el cual se establece el procedimiento de admisión a estudios de posgrado, que permite identificar el nivel de competencias y destrezas que poseen los estudiantes para iniciar los estudios.
			Acta de alumnos admitidos al posgrado en los años 2011 y 2012.	Documento que contiene como anexo la lista de alumnos que siguieron el procedimiento y fueron admitidos a los posgrados de las IES.
22	Planificación de la investigación		Plan de Investigación 2010-2012	Documento que contiene las líneas y políticas institucionales de investigación de la IES, y una planificación enmarcada en el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional y vinculado con el Plan Nacional de Desarrollo, de acuerdo a la Disposición General Quinta de la LOES.
			Proyectos de investigación	Documento que resume los proyectos de investigación que se ejecutaron o se encuentran en ejecución, donde se detalla el porcentaje de ejecución, el presupuesto asignado y ejecutado por año, así como evidencia de sus resultados, del periodo 2010-2012.

No.	Indicador	Variables del indicador	Evidencias	Descripción de la evidencia
			Documentación de cada proyecto.	Documentación de detalle de cada proyecto de investigación. El número lo definirá el CEAACES.
23	Investigación regional	Número de artículos publicados en LATINDEX periodo 2010-2012	Artículo en formato PDF	Archivo PDF del artículo publicado o aceptado para publicación en una revista del catálogo de LATINDEX, o el artículo que fue presentado en seminarios o congresos nacionales o internacionales.
		Número de artículos con estructura y carácter científico presentados en seminarios y/o congresos nacionales e internacionales periodo 2010-2012	Notificación de aceptación del artículo para ser publicado en la revista	Documento que certifique la aceptación del artículo del docente para ser publicado en una revista del catálogo de una revista del catálogo de LATINDEX. Puede ser un correo electrónico del editor de la revista.
		Promedio del número de docentes TC de la IES durante el período 2010 - 2012	Calculada	Variable calculada por el sistema
24	Producción científica	Número de artículos publicados en revistas de las bases Scopus y/o ISI Web	Artículo en formato PDF	Archivo PDF del artículo publicado o aceptado para publicación en revistas de las bases Scopus o ISI Web.
		Ranking de la revista Scopus o ISI Web, donde el artículo se encuentra publicado o aceptado para su publicación	Notificación de aceptación del artículo para ser publicado en la revista	Documento que certifique la aceptación del artículo del docente para ser publicado en una revista Scimago o ISI Web. Puede ser un correo electrónico del editor de la revista.
		Promedio del número de docentes a TC de la IES durante el período 2010 - 2012	Calculada	Variable calculada por el sistema

No.	Indicador	VARIABLES del indicador	Evidencias	Descripción de la evidencia
25	Libros revisados por pares	Número de libros revisados por pares publicados en el período 2010 - 2012	Portada del libro	Portada del libro donde conste el nombre del docente como autor o coautor
			Tapa y contratapa del libro	Son las páginas en las cuales se encuentren registrados los datos de año de publicación, editorial, edición, ISBN, etc.
		Promedio de docentes TC de la IES en el período 2010 - 2012	Calculada	Variable calculada por el sistema
26	Uso del seguimiento a graduados		Proceso de seguimiento a graduados	Documento en el cual se establece el procedimiento que tiene la IES para el realizar el seguimiento a graduados.
			Reportes periódicos de los resultados del seguimiento a graduados	
			Plan de mejoras académicas	Documento de actualización de programas académicos, en el cual se pueda evidenciar que se han tomado en cuenta los resultados del seguimiento a graduados.
27	Programas de vinculación	Número de programas de vinculación con la colectividad de los años 2011 y 2012	Estados financieros 2011 y 2012	Ya solicitada
			Documentación de cada proyecto del programa	Información detallada de cada proyecto que forma parte del programa de vinculación con la colectividad.
			Ejecución presupuestaria de cada proyecto del programa	Evidencia contable de la ejecución presupuestaria del programa de vinculación con la colectividad.
		Número de carreras que oferta la IES	Calculada	Variable calculada por el sistema

No.	Indicador	VARIABLES del indicador	Evidencias	Descripción de la evidencia
28	Presupuesto de programas de vinculación	Promedio del monto ejecutado en programas de vinculación con la colectividad en 2011 y 2012	Calculada	Variable calculada por el sistema
		Promedio del presupuesto ejecutado en 2011 y 2012	Calculada	Variable calculada por el sistema
29	Rendición anual de cuentas		Informe de rendición anual de cuentas	Informe de rendición de cuentas del año 2011, donde el rector informa a la comunidad universitaria el grado de cumplimiento de cada una de las actividades del PEDI y POA. En caso de que éstos hayan tenido variaciones, los motivos por los que se procedió a reformularlos.
			Informe de Cumplimiento de la Planificación	Informe de la Unidad de Planificación de la IES sobre el cumplimiento de las actividades planificadas en el periodo de evaluación (2011). El informe debe contener la evaluación de los resultados de planificación, a través de indicadores claramente establecidos para el efecto.
			PEDI	Plan Estratégico de Desarrollo Institucional
			POA	Plan Operativo Anual
30	Transparencia financiera		Presupuesto del año 2012	Presupuesto detallado para el año 2012, elaborado en el año 2011, aprobado por la instancia competente.
			Estados financieros año 2012	Ya solicitada anteriormente
			Link presupuesto	En un documento PDF se debe enviar el <i>link</i> de la página web donde se encuentra publicado el presupuesto aprobado y ejecutado para el año 2012 y el <i>link</i> de la página web donde se encuentran publicadas las remuneraciones de todos
			Link remuneraciones	

No.	Indicador	VARIABLES del indicador	Evidencias	Descripción de la evidencia
				los cargos existentes en la IES.
31	Ética y responsabilidad		Estructura orgánica de la IES vigente al año 2012	Ya solicitada anteriormente
			Orgánico Funcional	Documento en el que se especifican las funciones de cada uno de los cargos de la IES, de acuerdo a la estructura orgánica de la institución.
			Código de ética o similares	Documento donde se establecen las políticas y la normativa institucional que regula el comportamiento de cada uno de los integrantes de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes, trabajadores), en un marco de ética y responsabilidad.
			Actas de nombramiento o designación	Actas de nombramiento o designación de los funcionarios de la unidad responsable de los procedimientos sobre ética y responsabilidad.
			Resoluciones de la unidad de ética	Actas o resoluciones de la unidad responsable de los procedimientos sobre ética y responsabilidad, donde se evidencie que se aplica la normativa.
32	Calidad del gasto	Presupuesto ejecutado en remuneraciones a empleados administrativos en el año 2012	Estados financieros año 2012	Ya solicitada anteriormente
		Presupuesto ejecutado en remuneraciones a docentes año 2012	Estados financieros año 2012	Ya solicitada anteriormente
33	Información para evaluación			Verificación interna del CEAACES.
34	Régimen académico		Régimen Académico	El o los documentos que contienen la normativa aprobada para los procesos académicos, en la que se determinen obligaciones y responsabilidades, tanto de

No.	Indicador	VARIABLES del indicador	Evidencias	Descripción de la evidencia
				docentes como de estudiantes.
			Resoluciones de la aplicación de la normativa de Régimen Académico	Actas o resoluciones que evidencien la aplicación de la normativa de Régimen Académico por parte de la instancia competente de la IES.
35	Acción afirmativa		Políticas de acción afirmativa	Documento de políticas y normas orientadas a eliminar toda forma de discriminación de género, etnia, condición social, orientación sexual; y a garantizar la igualdad de oportunidades de los grupos humanos tradicionalmente discriminados.
			Evidencia de la aplicación de las políticas de acción afirmativa	Actas de concursos, designaciones de cargos y demás documentos que evidencien la aplicación de políticas de acción afirmativa.
36	Espacio para estudiantes	Total estudiantes presenciales	Calculada	Variable calculada por el sistema
		Total estudiantes semipresenciales	Calculada	Variable calculada por el sistema
		Total estudiantes a distancia	Calculada	Variable calculada por el sistema
		Número de sitios de trabajo para estudiantes en bibliotecas	Observación	El evaluador verificará esta información en la visita a la IES.
37	Libros	Número de libros impresos, que dispone la biblioteca	Catálogo de títulos de libros en biblioteca, con el número de ejemplares por cada uno de ellos.	El evaluador verificará esta información en la visita a la IES.
		Total estudiantes presenciales	Calculada	Variable calculada por el sistema
		Total estudiantes semipresenciales	Calculada	Variable calculada por el sistema
		Total estudiantes a distancia	Calculada	Variable calculada por el sistema

No.	Indicador	Variables del indicador	Evidencias	Descripción de la evidencia
38	Gestión de biblioteca		Observación	El evaluador verificará esta información en la visita a la IES.
39	Consultas por usuario	Número de ingresos a las bibliotecas virtuales en el año 2012	Contratos o convenios de uso del servicio de bibliotecas virtuales	Contratos o convenios de uso del servicio de bibliotecas virtuales donde se especifiquen las condiciones y el tiempo del contrato o convenio.
			Reporte de ingresos a bibliotecas virtuales	Reporte de ingresos a las bibliotecas virtuales, certificados por los proveedores de las bibliotecas.
		Total de estudiantes del último año de pregrado en el año 2012	Calculada	Variable calculada por el sistema
		Total de estudiantes de posgrado en el año 2012	Calculada	Variable calculada por el sistema
		Total de docentes de la IES año 2012	Calculada	Variable calculada por el sistema
40	Conectividad	Total de ancho de banda de la IES (Kbps)	Contrato(s) del servicio de internet	Documento(s) de la contratación del servicio de internet, en el cual se especifiquen las condiciones técnicas del mismo como el ancho de banda, el lugar físico dónde se instalará el servicio (edificio, facultad, etc.) y la vigencia del contrato.
		Total estudiantes presenciales 2012	Calculada	Variable calculada por el sistema
		Total empleados 2012	Calculada	Variable calculada por el sistema
		Total docentes TC 2012	Calculada	Variable calculada por el sistema
41	Innovación tecnológica	Número de aplicaciones informáticas	Inventario de aplicaciones informáticas	Documento que contiene el inventario de aplicaciones informáticas de la IES. Las aplicaciones informáticas son aquellas que sirven para automatizar y mejorar los procesos académicos y administrativos de las IES

No.	Indicador	VARIABLES del indicador	Evidencias	Descripción de la evidencia
				con la finalidad de brindar un mejor servicio a la comunidad universitaria. Se tomarán en cuenta las siguientes: sistema de matrículas, registro académico, registro y consulta de notas, currículo académico, blogs para docentes, aulas virtuales, materiales de estudio.
			Características técnicas de cada aplicación	Documento que contiene una descripción corta de las características técnicas de cada una de las aplicaciones informáticas de la IES que constan en el inventario respectivo. Se debe especificar la base de datos que manejan, la fecha de puesta en operación, cuál es el uso que se le da; es decir, para qué proceso se utiliza, y si es gestionada de forma centralizada o no.
			Observación	El evaluador verificará esta información en la visita a la IES.
42	Cobertura a estudiantes	Número de edificaciones con cobertura inalámbrica	Observación	El evaluador verificará esta información en la visita a la IES.
		Número de edificaciones de la IES	Observación	El evaluador verificará esta información en la visita a la IES.
43	Calidad de aulas	Número de aulas que ofrecen facilidades para las actividades de enseñanza-aprendizaje	Observación	El evaluador verificará esta información en la visita a la IES.
		Total de aulas de la IES	Observación	El evaluador verificará esta información en la visita a la IES.
44	Oficinas TC	Número de docentes a tiempo completo de la IES	Calculada	Variable calculada por el sistema

No.	Indicador	Variables del indicador	Evidencias	Descripción de la evidencia
		Número de puestos de trabajo asignados a docentes a tiempo completo	Observación	El evaluador verificará esta información en la visita a la IES.
45	Oficinas TM/TP	Número de docentes a medio tiempo o tiempo parcial	Calculada	Variable calculada por el sistema
		Número de puestos de trabajo para docentes a medio tiempo o tiempo parcial	Observación	El evaluador verificará esta información en la visita a la IES.
46	Espacios de bienestar		Permisos sanitarios	Permisos sanitarios para el adecuado funcionamiento del bar/restaurante.
			Permisos del Cuerpo de Bomberos	Permiso de funcionamiento otorgado por el Cuerpo de Bomberos para el funcionamiento de cada una de las instalaciones de la IES.
			Observación	El evaluador verificará esta información en la visita a la IES.

Anexo 9: Fichas técnicas de los indicadores

Indicador: Formación posgrado

Criterio: **ACADEMIA**

Subcriterio: **POSGRADO**

Definición:

Es una agregación ponderada entre el porcentaje de docentes de la IES que tienen título de Ph.D. o su equivalente, y el porcentaje de docentes de la IES que tienen título de maestría. Calcula el número promedio de semestres per cápita en cuarto nivel para un docente de la IES. Se han asignado 10 semestres para estudios de Ph.D. o su equivalente y 4 semestres para maestría.

Formación de posgrado = $0,1 * (\text{Porcentaje de docentes con título de Ph.D.}) + 0,04 * (\text{Porcentaje de docentes con título de maestría})$

*Porcentaje de docentes con Ph.D. = $100 * (\text{Número total de docentes con título de Ph.D.}) / \text{Total de docentes de la IES.}$*

*Porcentaje de docentes con maestría = $100 * (\text{Número total de docentes con título de maestría}) / \text{Número total de docentes de la IES.}$*

El indicador evalúa la formación académica especializada de posgrado del cuerpo docente de la Institución. Se tomará en cuenta el grado académico más alto que esté registrado en la SENESCYT. Las especialidades del área de salud (medicina y odontología) se tomarán en cuenta como títulos de maestría.

En razón de que el docente debe dictar al menos el 60% de sus horas de docencia en un área afín a la de su título o grado académico, se considerarán todos sus títulos de cuarto nivel.

Los docentes considerados serán aquellos que hayan dictado clases en el periodo de análisis; sin embargo, los docentes que no dictaron clases por encontrarse en su año sabático si serán tomados en cuenta.

Período de evaluación: Año 2012.

Fuente de datos: IES

Indicador: Posgrado en formación

Criterio: **ACADEMIA**

Subcriterio: **POSGRADO**

Definición:

Es la agregación ponderada del número de docentes que se encuentran en proceso de alcanzar el nivel de Ph.D. con respecto a los docentes que tienen solamente Maestría; y el número de docentes que están en proceso de alcanzar el nivel de maestría, con respecto al total de docentes que aún no tienen título de maestría ni de Ph.D.

Posgrado en formación = $0,7 * (\text{Total de docentes que están cursando un programa de Ph.D.} / \text{Total de docentes con maestría que no tienen título de Ph.D.}) + 0,3 * (\text{Total de docentes que están cursando una maestría} / \text{Total de docentes que no tienen maestría ni Ph.D.})$

El indicador evalúa el esfuerzo de los docentes y las instituciones por avanzar en la formación académica de cuarto nivel (maestrías y doctorados). Tomando en cuenta que el año de evaluación es el 2012, serán considerados los docentes que hayan empezado una maestría desde el año 2011, y los docentes que hayan empezado un Ph.D. desde el año 2008.

Se aceptan también los casos en los que el docente ha sido aceptado en un programa de Ph.D. sin tener una formación de maestría como requisito. Se debe tener cuidado de no sumar a estos docentes en el denominador para el cálculo de docentes en formación de maestría.

Período de evaluación: Año 2012.

Fuente de datos: IES

Indicador: Doctores TC

Criterio: **ACADEMIA**

Subcriterio: **POSGRADO**

Definición:

Es el porcentaje de profesores a tiempo completo que poseen título de Ph.D. (o su equivalente) registrado en la SENESCYT, con respecto al total de docentes a tiempo completo.

Doctores TC = $100 * (\text{Total de profesores a tiempo completo, con título de Ph.D.}) / \text{Total de profesores a tiempo completo}$

*Total de profesores a tiempo completo = $\sum (1/365 * \text{Número de días como docentes a tiempo completo de cada docente})$*

La sumatoria es de todos los docentes a tiempo completo.

Evalúa el porcentaje de profesores a tiempo completo que poseen un título de Ph.D. (o su equivalente) registrado en la SENESCYT. El número total de docentes a tiempo completo se calcula ponderando el tiempo exacto en días que el docente ha estado en esta situación.

Los docentes considerados serán aquellos que hayan dictado clases en el periodo de análisis; sin embargo, los docentes que no dictaron clases por encontrarse en su año sabático si serán tomados en cuenta.

Período de evaluación: Año 2012.

Fuente de datos: IES

Indicador: Estudiantes por docente TC

Criterio: **ACADEMIA**

Subcriterio N1: **DEDICACIÓN**

Subcriterio N2: **Tiempo completo**

Definición:

Es el promedio de estudiantes por cada docente a tiempo completo.

Estudiantes por docente TC = Número total de estudiantes / Número total de profesores a tiempo completo

Número total de estudiantes = Total de estudiantes presenciales + 0.5(Total de estudiantes semipresenciales) + 0.5*(Total de estudiantes a distancia)*

*Total de profesores a tiempo completo = $\sum (1/365 * \text{Número de días como docentes a tiempo completo de cada docente})$*

La sumatoria es de todos los docentes a tiempo completo.

Los totales de estudiantes de modalidad semipresencial y a distancia se ponderan otorgándoles el 50% del valor total con el fin de diferenciar la demanda del tiempo de los docentes TC que tienen los estudiantes de modalidad presencial con los estudiantes semipresenciales y a distancia.

Si existen varios periodos académicos durante el período anual, se tomará como número total de estudiantes, el promedio ponderado de los estudiantes matriculados en cada período.

Los docentes considerados serán aquellos que hayan dictado clases en el periodo de análisis.

Período de evaluación: Año 2012.

Fuente de datos: IES

Indicador: Horas-clase docentes TC

Criterio: **ACADEMIA**

Subcriterio N1: **DEDICACIÓN**

Subcriterio N2: **Tiempo completo**

Definición:

Es el número promedio de horas-clase por semana, que dictan los profesores a tiempo completo.

Horas-clase TC = $(1/32) * \sum$ (Número total de horas-clase dictadas por cada profesor a tiempo completo durante el año 2012) / Número total de profesores a tiempo completo en 2012.

La sumatoria es de todos los docentes a tiempo completo.

Las horas-clase son las horas de 60 minutos que el profesor dedica exclusivamente a dictar sus asignaturas. Para el cálculo se consideran 32 semanas hábiles al año.

Para el cálculo de docentes TC se consideran aquellos que han dictado clases en el periodo de evaluación.

Período de evaluación: Año 2012.

Fuente de datos: IES

Indicador: Porcentaje de profesores TC

Criterio: **ACADEMIA**

Subcriterio N1: **DEDICACIÓN**

Subcriterio N2: **Tiempo completo**

Definición:

Es el porcentaje de profesores a tiempo completo de la IES.

Porcentaje de profesores TC = $100 * (\text{Número de profesores a tiempo completo que dictaron clases en la IES durante el año 2012}) / \text{Número de profesores que dictaron clases en la IES durante el año 2012}$

El indicador evalúa el número de profesores de la IES a tiempo completo que dictaron clases en el año 2012, en relación con el total de docentes de la IES que dictaron clases en el mismo periodo.

Los docentes considerados serán aquellos que hayan dictado clases en el periodo de análisis; sin embargo, los docentes que no dictaron clases por encontrarse en su año sabático si serán tomados en cuenta.

Período de evaluación: Año 2012.

Fuente de datos: IES

Indicador: Horas-clase MT/TP

Criterio: **ACADEMIA**

Subcriterio N1: **DEDICACIÓN**

Subcriterio N2: **Tiempos parciales y medio tiempo**

Definición:

Es el número promedio de horas-clase por semana, que dictan los profesores a medio tiempo o tiempo parcial.

Horas-clase MT/TP = $(1/32) * \sum$ (Número total de horas-clase dictadas por cada profesor a medio tiempo o tiempo parcial durante el año 2012) / Número total de profesores a medio tiempo o tiempo parcial de 2012

La sumatoria es de todos los docentes a medio tiempo o tiempo parcial.

Las horas-clase son las horas de 60 minutos que el profesor dedica exclusivamente a dictar su cátedra. Para el cálculo se consideran 32 semanas hábiles al año.

Los docentes considerados serán aquellos que hayan dictado clases en el periodo de análisis.

Período de evaluación: Año 2012.

Fuente de datos: IES

Indicador: Titularidad

Criterio: **ACADEMIA**

Subcriterio N1: **CARRERA DOCENTE**

Subcriterio N2: **Estabilidad**

Definición:

Es el porcentaje de docentes titulares con respecto a la planta docente en el período 2012. Se pondera el tiempo del docente como titular durante el período 2012.

Titularidad = $100 * \sum (1/365 * \text{Número de días de titularidad de cada docente}) / \text{Número total de docentes}$

La sumatoria es de todos los docentes titulares.

Se entiende por profesor titular a aquel que ha ingresado al sistema de carrera y escalafón del profesor e investigador de la IES.

Los docentes considerados serán aquellos que hayan dictado clases en el periodo de análisis; sin embargo, los docentes que no dictaron clases por encontrarse en su año sabático si serán tomados en cuenta.

Período de evaluación: Año 2012.

Fuente de datos: IES

Indicador: Titularidad TC

Criterio: **ACADEMIA**

Subcriterio N1: **CARRERA DOCENTE**

Subcriterio N2: **Estabilidad**

Definición:

Es el porcentaje de profesores a tiempo completo que son titulares.

Titularidad TC = $100 * \sum (1/365 * \text{Número de días de titularidad de cada docente a tiempo completo}) / \text{Número total de docentes a tiempo completo}$

La sumatoria es de todos los docentes a tiempo completo.

Se entiende por profesor titular a aquel que ha ingresado al sistema de carrera y escalafón del profesor e investigador de la IES.

Los docentes considerados serán aquellos que hayan dictado clases en el periodo de análisis; sin embargo, los docentes que no dictaron clases por encontrarse en su año sabático si serán tomados en cuenta.

Período de evaluación: Año 2012.

Fuente de datos: IES

Indicador: Concurso

Criterio: **ACADEMIA**

Subcriterio N1: **CARRERA DOCENTE**

Subcriterio N2: **Institucionalización**

Subcriterio N3: **Escalafón**

Definición:

Es el porcentaje de designaciones de docentes titulares que han sido realizadas como consecuencia de concursos públicos de méritos y oposición, con respecto al total de designaciones de docentes titulares realizadas en el periodo de análisis.

Concurso = $100 * (\text{Número de designaciones de docentes titulares que han sido realizadas como consecuencia de concursos públicos de méritos y oposición} / \text{Número de designaciones de docentes titulares realizadas en el período de análisis})$

Evalúa si la contratación de los profesores titulares se realiza a través de un concurso público, en el que los requisitos para el cargo estén en relación con los méritos del candidato y el perfil del puesto.

Los docentes considerados serán aquellos que hayan dictado clases en el periodo de análisis; sin embargo, los docentes que no dictaron clases por encontrarse en su año sabático si serán tomados en cuenta.

Período de evaluación: Desde octubre de 2010 hasta diciembre de 2012.

Fuente de datos: IES

Indicador: Escalafón1

Criterio: **ACADEMIA**

Subcriterio N1: **CARRERA DOCENTE**

Subcriterio N2: **Institucionalización**

Subcriterio N3: **Escalafón**

Definición:

Evalúa la existencia y aplicación de reglamentos que definen las responsabilidades y promociones de los docentes de acuerdo a su desempeño en relación con: docencia, investigación, gestión, vinculación con la colectividad y asesoría a los estudiantes; de acuerdo con su categoría en el escalafón y su dedicación.

Se considerará la normatividad de cada IES hasta antes de la expedición del nuevo Reglamento correspondiente por parte del CES.

Período de evaluación: Año 2012.

Valoración:

- 1. Cumplimiento total:** Si existe un reglamento de escalafón claramente definido y este es aplicado.
- 2. Cumplimiento parcial:** Si existe un reglamento de escalafón claramente definido, pero es aplicado discrecionalmente.
- 3. Cumplimiento deficiente:** Si no existe un reglamento de escalafón, o si existe, este no se aplica.

Fuente de datos: IES

Indicador: Evaluación

Criterio: **ACADEMIA**

Subcriterio N1: **CARRERA DOCENTE**

Subcriterio N2: **Institucionalización**

Subcriterio N3: **Escalafón**

Definición:

Evalúa si la IES posee criterios y mecanismos para la evaluación de las actividades asignadas a los docentes, con la participación de autoridades, pares académicos y de sus estudiantes.

Se considerarán como autoridades a aquellas que constan en la LOES y su reglamento.

Período de evaluación: Año 2012.

Valoración:

1. **Cumplimiento total:** *Si la evaluación de las actividades asignadas al docente está reglamentada y se realiza al menos una vez al año, con la participación de todos los actores (autoridades, pares académicos y estudiantes).*
2. **Cumplimiento parcial:** *Si la evaluación de las actividades asignadas al docente está reglamentada, pero es aplicada de manera discrecional (no se evalúan a todos los docentes), o no participan todos los actores (autoridades, pares académicos y estudiantes).*
3. **Cumplimiento deficiente:** *Si no existe reglamento de evaluación de las actividades asignadas al docente o, si existe, no se evaluó en el año 2012.*

Fuente de datos: IES

Indicador: Remuneración TC

Criterio: **ACADEMIA**

Subcriterio N1: **CARRERA DOCENTE**

Subcriterio N2: **Institucionalización**

Subcriterio N3: **Remuneraciones**

Definición:

Es la remuneración mensual promedio de los docentes a tiempo completo, durante el año 2012.

Para el cálculo del número de docentes a TC, cada uno se ponderará con la fracción del tiempo en días que estuvo vinculado a la IES en tal situación, en el período de análisis.

Remuneración TC = $(1/12) * (\text{Masa salarial ejecutada en el año 2012 para el pago de remuneraciones de los docentes a tiempo completo} / \text{Total de profesores a tiempo completo en el año 2012})$

Masa salarial = \sum (Remuneración anual del docente a tiempo completo)

*Total de profesores a tiempo completo = \sum (1/365 * Número de días como docente a tiempo completo de cada docente)*

La sumatoria es de todos los docentes a tiempo completo.

La remuneración anual del docente incluye el décimo tercero y décimo cuarto (en caso de que aplique). No toma en cuenta el valor del IVA, aportes patronales, ni horas extras.

Los docentes considerados serán aquellos que hayan dictado clases en el periodo de análisis; sin embargo, los docentes que no dictaron clases por encontrarse en su año sabático si serán tomados en cuenta.

Período de evaluación: Año 2012.

Fuente de datos: IES

Indicador: Remuneración MT/TP

Criterio: **ACADEMIA**

Subcriterio N1: **CARRERA DOCENTE**

Subcriterio N2: **Institucionalización**

Subcriterio N3: **Remuneraciones**

Definición:

Es el promedio de las remuneraciones por hora de los docentes a tiempo parcial y a medio tiempo, en el año 2012.

Sueldo MT/TP = (Masa salarial ejecutada en el año 2012 para el pago de remuneraciones de los docentes a medio tiempo o a tiempo parcial) / (Número de horas-clase de 60 minutos y horas destinadas a otras actividades por los docentes a medio tiempo o a tiempo parcial en el año 2012)

Masa salarial = \sum (Remuneración anual de cada docente a medio tiempo o tiempo parcial)

La sumatoria es de todos los docentes a medio tiempo o tiempo parcial.

La remuneración anual del docente incluye el décimo tercero y décimo cuarto (en caso de que aplique). No toma en cuenta el valor del IVA, aportes patronales, ni horas extras.

Los docentes considerados serán aquellos que hayan dictado clases en el periodo de análisis.

Período de evaluación: Año 2012.

Fuente de datos: IES

Indicador: Dirección mujeres

Criterio: **ACADEMIA**

Subcriterio N1: **CARRERA DOCENTE**

Subcriterio N2: **Derechos mujeres**

Definición:

Es el porcentaje de docentes mujeres en cargos académicos directivos, con respecto al número total de cargos académicos directivos.

Dirección mujeres = $100 * (\text{Número de docentes mujeres en cargos académicos directivos} / \text{Número de cargos académicos directivos})$

El indicador mide la participación femenina en cargos académicos directivos (rector, vicerrector, decano, subdecano, jefe departamental académico, o sus equivalentes).

Período de evaluación: Año 2012.

Fuente de datos: IES

Indicador: Docencia mujeres

Criterio: **ACADEMIA**

Subcriterio N1: **CARRERA DOCENTE**

Subcriterio N2: **Derechos mujeres**

Definición:

Es el porcentaje de docentes titulares mujeres, con respecto al número total de docentes titulares.

Docencia mujeres = $100 * (\text{Número de docentes titulares mujeres} / \text{Número total de docentes titulares})$

Los docentes considerados serán aquellos que hayan dictado clases en el periodo de análisis; sin embargo, los docentes que no dictaron clases por encontrarse en su año sabático si serán tomados en cuenta.

Período de evaluación: Año 2012.

Fuente de datos: IES

Indicador. Eficiencia terminal pregrado

Criterio: **EFICIENCIA ACADÉMICA**

Definición:

Es la tasa de graduación o titulación de los estudiantes de una cohorte en el nivel de pregrado. Se calculará el promedio ponderado (por el número de estudiantes) de las tasas de graduación en el caso de que hubiera varios períodos de matriculación en un año. Las cohortes deberían graduarse teóricamente en el 2012. No se considerarán estudiantes que hayan convalidado créditos.

En términos de educación, una cohorte es un grupo de alumnos que inician al mismo tiempo sus estudios en un programa educativo; es decir, en el mismo periodo escolar (la misma generación). También se utiliza la palabra promoción como sinónimo de cohorte.

Si la duración prevista de los estudios medida en años es t , se tomarán los registros de los estudiantes que han ingresado al primer nivel de estudios de la IES hace $t+1,5$ años atrás, es decir, la duración de la carrera más 1,5 años; esta cantidad será denominada C . Luego se verificará cuántos de ellos ya se han graduado; esta cantidad será denominada G .

La tasa de graduación de este grupo será:

$$\text{Tasa de graduación de pregrado} = G / C$$

El valor de t varía de acuerdo a la carrera o programa. Si se considera que el periodo de evaluación es el año 2012, las cohortes que deberían haberse graduado serían las del año 2005, y para las carreras más largas, las del año 2004. La fecha de graduación será la del título.

Ejemplo:

Evaluación de la tasa de graduación de pregrado en el año 2012

Duración de la carrera o programa $t = 4,5$ años (9 semestres)

Cohorte a evaluar es la que corresponde a 6 años atrás: $4,5$ años + $1,5$ años = 6 años (12 semestres)

Lo que significa que se debe verificar cuántos de los alumnos que empezaron el primer nivel de la carrera o programa en el año 2006, ya se han graduado en un lapso de hasta 6 años.

Fuente de datos: IES

Indicador. Eficiencia terminal posgrado

Criterio: **EFICIENCIA ACADÉMICA**

Definición:

Es la tasa de graduación o titulación de los estudiantes de una cohorte en el nivel de posgrado. Se calculará el promedio de las tasas de graduación de al menos dos cohortes sucesivas que deberían graduarse (teóricamente) en 2012. No se considerarán estudiantes que hayan convalidado créditos.

En términos de educación, una cohorte es un grupo de alumnos que inician al mismo tiempo sus estudios en un programa educativo, es decir, en el mismo periodo escolar (la misma generación). También se utiliza la palabra promoción como sinónimo de cohorte.

Si la duración prevista de los estudios medida en años es t , se tomarán los registros de los estudiantes que han ingresado al primer nivel de estudios de posgrado hace $t+1,5$ años atrás; es decir, la duración de los estudios de posgrado más 1,5 años cuando se trata maestría, y 0,5 años cuando se trata de especializaciones. Para el caso de programas de doctorado (Ph.D.) se considerarán a aquellos que ingresaron en el año 2007, pues el plazo máximo aceptable es de 5 años. Este valor será denominado C . Luego se verificará cuántos de ellos ya se han graduado; este valor será denominado G .

La tasa de graduación de este grupo será:

$$\text{Tasa de graduación de posgrado} = G / C$$

El valor de t varía de acuerdo al nivel de posgrado (especialización, maestría y doctorado). Si se considera que el periodo de evaluación es el año 2012, las cohortes que deberían haberse graduado serían las del año 2011 para especialistas, año 2008 para maestrías, y año 2007 para doctorados. La fecha de graduación será la del título.

No se toman en cuenta los diplomados para el cálculo de este indicador puesto que la LOES no los considera como nivel de posgrado.

Ejemplo:

Evaluación de la tasa de graduación de posgrado en el año 2012

Duración del posgrado $t = 2$ años

Cohorte a evaluar es la que corresponde a 3,5 años atrás: 2 años + 1,5 años = 3,5 años.

Lo que significa que se debe verificar cuántos de los alumnos que empezaron el primer nivel del posgrado en el año 2008, ya se han graduado en un lapso de hasta 3,5 años.

Fuente de datos: IES

Indicador: Tasa de retención inicial pregrado

Criterio: **EFICIENCIA ACADÉMICA**

Definición:

Es la tasa de estudiantes que fueron admitidos hace dos años y que se encuentran matriculados al momento de la evaluación. Si existieran varios períodos académicos al año, se calculará el promedio ponderado anual. No se considerarán estudiantes que hayan convalidado créditos.

Tasa de retención inicial de pregrado = Número de estudiantes que fueron admitidos durante el año 2010 y que se encuentran matriculados en el año 2012 / Número de estudiantes que fueron admitidos en el año 2010

Fuente de datos: IES

Indicador: Admisión a estudios de pregrado

Criterio: **EFICIENCIA ACADÉMICA**

Definición:

Evalúa si la IES cuenta con un procedimiento de admisión a estudios de pregrado que permite identificar el nivel de aptitud que poseen los estudiantes para iniciar los estudios. Se debe mostrar evidencia de al menos dos períodos anuales consecutivos (2011-2012). No se considerará la convalidación de créditos.

Valoración:

1. **Cumplimiento total:** Si existe un procedimiento de admisión con estándares definidos y este es aplicado.
2. **Cumplimiento parcial:** Si existe un procedimiento de admisión definido, pero es aplicado discrecionalmente.
3. **Cumplimiento deficiente:** Si no existe un procedimiento de admisión o no se aplica.

Fuente de datos: IES

Indicador: Admisión a estudios de posgrado

Criterio: **EFICIENCIA ACADÉMICA**

Definición:

Evalúa si la IES cuenta con un procedimiento de admisión a estudios de posgrado que permite identificar el nivel de aptitud, competencias y destrezas que poseen los estudiantes para iniciar los estudios. Se debe mostrar evidencia de al menos dos períodos anuales consecutivos (2011-2012). No se considerará la convalidación de créditos.

Valoración:

1. **Cumplimiento total:** *Si existe un procedimiento de admisión con estándares definidos y este es aplicado.*
2. **Cumplimiento parcial:** *Si existe un procedimiento de admisión definido, pero es aplicado discrecionalmente.*
3. **Cumplimiento deficiente:** *Si no existe un procedimiento de admisión o no se aplica.*

Fuente de datos: IES

Indicador: Planificación de la investigación

Criterio: **INVESTIGACIÓN**

Definición:

Evalúa la existencia de líneas y políticas institucionales de investigación de la IES. La IES debe presentar al CEAACES un plan de investigación que se encuentre enmarcado en el plan estratégico, que a su vez debe estar vinculado con el Plan Nacional de Desarrollo, de acuerdo a la Disposición General Quinta de la LOES.

Las políticas y líneas propuestas deben mostrar la planificación en términos de los equipos humanos especializados y/o multidisciplinarios que participan (investigadores, asistentes de investigación), los recursos asignados para la investigación, la asistencia a conferencias, los reportes o artículos de investigación (papers), los mecanismos de incentivos, y una vinculación clara con los posgrados que dicta la IES.

Período de evaluación: 2010 - 2012.

Valoración:

- 1. Cumplimiento total:** La IES tiene un Plan de Investigación con líneas y políticas, que se ejecuta totalmente y muestra resultados.
- 2. Cumplimiento parcial:** La IES tiene un Plan de Investigación que se ejecuta parcialmente en algunos de los aspectos mencionados en la definición.
- 3. Cumplimiento deficiente:** La IES tiene un plan de investigación que no se ejecuta, que está débilmente estructurado o no tiene un plan de investigación.

Fuente de datos: IES

Indicador: Investigación regional

Criterio: **INVESTIGACIÓN**

Definición:

Evalúa el número de artículos con estructura y carácter científico presentados en eventos académicos o publicados en revistas técnico científicas, que no sean de tipo informativo.

Este indicador toma en cuenta los artículos que no se encuentran publicados en revistas de la base de datos ISI Web of Knowledge o SCIMAGO (Scopus). Pueden ser artículos publicados en las revistas de la base de datos LATINDEX. También se consideran los artículos que sin haber sido publicados en ninguna de las revistas de las tres bases de datos anteriormente mencionadas, han sido presentados en seminarios y/o congresos nacionales e internacionales.

Se define como el promedio ponderado de estos dos tipos de artículos de investigación.

Investigación regional = (Número de artículos publicados en LATINDEX + 0.5* número de artículos con estructura y carácter científico presentados en seminarios y/o congresos nacionales e internacionales) / Promedio del número de docentes a TC de la IES durante el período 2010 - 2012

Los docentes considerados serán aquellos que hayan dictado clases en el periodo de análisis; sin embargo, los docentes que no dictaron clases por encontrarse en su año sabático si serán tomados en cuenta.

Período de evaluación: 2010 - 2012.

Fuente de datos: IES

Indicador: Producción científica

Criterio: **INVESTIGACIÓN**

Definición:

El indicador de producción científica es un índice que mide la producción per cápita de la IES, reconociendo el prestigio de las revistas donde han sido publicados los artículos producidos por sus docentes en el periodo de análisis. Se considerarán los artículos o trabajos científicos publicados en revistas que figuran en las bases de datos SCIMAGO (Scopus), o en las bases del ISI Web of Knowledge.

Se toman en cuenta todas las M publicaciones realizadas por los docentes de la IES en el periodo de análisis.

Cada publicación i recibe una valoración a la excelencia (RE) en base al índice de SCIMAGO SJR (SCIMAGO Journal Ranking: <http://www.scimagojr.com/>) de la revista donde ha sido publicada:

$$RE_i = F * SJR_i$$

Donde F representa el factor de reconocimiento. A la revista del percentil 20 se le otorga una valoración de excelencia de 3 y de esa manera se define F como: (x_{20})

$$F * SJR(x_{20}) = 3$$

$$F = \frac{3}{SJR(x_{20})} = \frac{3}{0,831}$$

De donde se desprende que para cualquier revista i :

$$RE_i = \frac{3}{0,831} SJR_i \approx 3,61 * SJR_i$$

Finalmente, el IPC (Índice de Producción Científica) de la IES se define así:

$$IPC = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^M (1 + 3,61 * SJR_i)$$

Donde N es el promedio del número de docentes a TC de la IES durante el período 2010 – 2012; los valores se tomarán en cuenta al 31 de diciembre de cada año.

Los docentes considerados serán aquellos que hayan dictado clases en el periodo de análisis; sin embargo, los docentes que no dictaron clases por encontrarse en su año sabático si serán tomados en cuenta.

Período de evaluación: 2010 - 2012.

Fuente de datos: IES

Indicador: Libros revisados por pares

Criterio: **INVESTIGACIÓN**

Definición:

Es la tasa de publicación de libros revisados por pares, por parte de los docentes de la IES en los años 2010, 2011, 2012.

La revisión por pares se denomina también *arbitraje*. Es un método utilizado para validar trabajos escritos y solicitudes de financiación con el fin de evaluar su calidad, originalidad, factibilidad, rigor científico, etc., antes de su publicación o aceptación. Este proceso permite el análisis de la investigación, y frecuentemente se sugieren modificaciones por parte de especialistas de rango semejante o superior al del autor, a quienes se denomina *pares*, los cuales deben poseer al menos título de cuarto nivel. Normalmente se considera válida una publicación científica sólo cuando ha pasado por un proceso de revisión por pares.

Libros revisados por pares = Número de libros revisados por pares publicados en el período 2010 - 2012 / Promedio de docentes TC de la IES en el período 2010 – 2012

El promedio se calculará con el total de profesores TC de la IES, al 31 de diciembre de cada año.

No se tomarán en cuenta los manuales, notas de curso, tesinas, compilaciones. No se considerarán libros sin revisión de pares.

La publicación deberá ser realizada por docentes de la universidad y se deberá mencionar esa condición en la publicación. La publicación deberá contar con el código ISBN.

Los docentes considerados serán aquellos que hayan dictado clases en el periodo de análisis; sin embargo, los docentes que no dictaron clases por encontrarse en su año sabático si serán tomados en cuenta.

Período de evaluación: 2010 - 2012.

Fuente de datos: IES

Indicador: Uso del seguimiento a graduados

Criterio: **ORGANIZACIÓN**

Subcriterio N1: **VINCULACIÓN CON LA COLECTIVIDAD**

Definición:

Evalúa la existencia de procesos para el seguimiento a graduados y el uso de la información del sistema informático de seguimiento, para la retroalimentación de aspectos académicos de la IES.

Valoración:

- 1. Cumplimiento total:** *Se constata la existencia de procesos de seguimiento a graduados, y planes de mejoras académicas diseñados a partir de los resultados.*
- 2. Cumplimiento parcial:** *Se han establecido ciertos avances en el sistema de seguimiento a graduados, pero no hay retroalimentación de aspectos académicos*
- 3. Cumplimiento deficiente:** *No se constata la existencia de procesos de seguimiento a graduados, ni planes de mejoras académicas diseñados a partir de los resultados.*

Fuente de datos: Informe del equipo de verificación.

Indicador: Programas de vinculación

Criterio: **ORGANIZACIÓN**

Subcriterio N1: **VINCULACIÓN CON LA COLECTIVIDAD**

Definición:

Se evalúan los programas de vinculación con la colectividad ejecutados por la IES en los últimos dos años, con respecto al número de carreras. De cada programa se analizarán los objetivos, el alcance, los resultados esperados y los resultados obtenidos en términos de los objetivos de vinculación planteados.

Para educación continua, no se aceptará más de un programa por subárea CINE.

Programas de vinculación = *Número de programas de vinculación con la colectividad de los años 2011 y 2012 / Número de carreras que oferta la IES*

El número de carreras es el que tenía oficialmente la IES al 31 de diciembre del 2012.

Periodo de evaluación: Años 2011 y 2012.

Fuente de datos: IES.

Indicador: Presupuesto de programas de vinculación

Criterio: **ORGANIZACIÓN**

Subcriterio N1: **VINCULACIÓN CON LA COLECTIVIDAD**

Definición:

Es el porcentaje del presupuesto de la institución ejecutado en programas de vinculación con la colectividad durante el período 2011- 2012.

Presupuesto de programas de vinculación = 100*(Promedio del monto ejecutado en programas de vinculación con la colectividad en 2011 y 2012 / Promedio del presupuesto ejecutado en 2011 y 2012)

Fuente de datos: IES.

Indicador: Rendición anual de cuentas

Criterio: **ORGANIZACIÓN**

Subcriterio N1: **TRANSPARENCIA**

Definición:

Evalúa si el Rector, en su rendición anual de cuentas sobre el período 2011, informa a la comunidad universitaria el grado de cumplimiento de cada una de las actividades del PEDI y POA. En caso de que éstos hayan tenido variaciones, los motivos por los que se procedió a reformularlos.

Periodo de evaluación: Se evaluará la rendición de cuentas del año 2011.

Valoración:

1. **Cumplimiento total:** Si el Rector, como parte de su rendición anual de cuentas, informa a la comunidad universitaria el grado de cumplimiento de cada una de las actividades de los planes: estratégico y operativo.
2. **Cumplimiento parcial:** Si el Rector, en su rendición anual de cuentas, informa solo parcialmente a la comunidad universitaria el grado de cumplimiento de las actividades en los planes: estratégico y operativo.
3. **Cumplimiento deficiente:** Si el Rector no realiza rendición anual de cuentas, ni informa a la comunidad universitaria el grado de cumplimiento de las actividades de los planes estratégico y operativo.

Fuente de datos: Informe del equipo de verificación.

Indicador: Transparencia financiera

Criterio: **ORGANIZACIÓN**

Subcriterio N1: **TRANSPARENCIA**

Definición:

Evalúa si la gestión financiera de la IES está en base a un presupuesto elaborado en forma transparente. Esto requiere la rendición de cuentas de cuestiones financieras al CES (traspaso de patrimonio, reinversión de excedentes, estados financieros), y la publicación del presupuesto y de las remuneraciones de todos los cargos existentes en la IES, en la página web institucional.

Para las IES públicas, la presentación del presupuesto (original y reformado) en la página web institucional es obligatoria.

Valoración:

1. **Existe transparencia en la ejecución presupuestaria:** Cuando se envía el presupuesto detallado y el informe sobre reformas a los organismos competentes y, además, se publica el presupuesto y las remuneraciones en la página web institucional.
2. **Existe poca transparencia en la ejecución presupuestaria:** Cuando la información sobre presupuestos y las reformas no se remiten a los organismos competentes, solamente se publican en la página web institucional.
3. **No existe transparencia en la ejecución presupuestaria:** Cuando la información sobre presupuestos y las reformas no se remiten a los organismos competentes, ni se publican en la página web institucional.

Fuente de datos: **Informe del equipo de verificación.**

Indicador: Ética y responsabilidad

Criterio: **ORGANIZACIÓN**

Subcriterio N1: **TRANSPARENCIA**

Definición:

Evalúa la existencia de una instancia encargada de establecer las políticas y la normativa que regule el comportamiento de cada uno de los integrantes de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes, trabajadores), en un marco de ética y responsabilidad. Esta unidad puede ser un Comité de Ética, Tribunal de Disciplina, etc. Además, se evalúa la administración y aplicación de la normativa creada para el efecto.

Valoración:

1. **Cumplimiento total:** La IES cuenta con una instancia y una normativa que establece, administra y aplica el código de comportamiento de cada integrante de la comunidad universitaria.
2. **Cumplimiento parcial:** La IES cuenta con una instancia y una normativa que establece, administra y aplica el código de comportamiento de cada integrante de la comunidad universitaria; sin embargo, la normativa se aplica discrecionalmente.
3. **Cumplimiento deficiente:** La IES no cuenta con una instancia ni con una normativa que establezca, administre y aplique un código de comportamiento de cada integrante de la comunidad universitaria.

Fuente de datos: **Informe del equipo de verificación.**

Indicador: Calidad del gasto

Criterio: **ORGANIZACIÓN**

Subcriterio N1: **GESTIÓN INTERNA**

Definición:

Evalúa si la IES utiliza sus recursos con racionalidad, en lo que concierne al gasto administrativo con respecto al gasto en docentes.

Es la relación entre el presupuesto ejecutado en remuneraciones a empleados administrativos y el presupuesto ejecutado en remuneraciones a docentes, en el año 2012.

***Calidad del gasto** = Presupuesto ejecutado en remuneraciones a empleados administrativos año 2012 / Presupuesto ejecutado en remuneraciones a docentes año 2012*

Fuente de datos: IES.

Indicador: Información para evaluación

Criterio: **ORGANIZACIÓN**

Subcriterio N1: **GESTIÓN INTERNA**

Definición:

Evalúa la calidad de la información que las IES proporcionan al CEAACES para los procesos de evaluación y acreditación, en función de las variables del modelo que han podido ser verificadas sin inconvenientes, con base a la información y evidencias presentadas por la IES.

Valoración:

1. **Calidad adecuada:** Cuando la IES envía la información de acuerdo a los requerimientos del CEAACES y está justificada por las evidencias documentales y la verificación in situ, de manera que más del 95% de las variables del modelo de evaluación han sido calculadas sin presentar problemas.
2. **Calidad regular:** Cuando la información que proporciona la IES no responde totalmente a los requerimientos del CEAACES, o las evidencias presentadas no son suficientes para justificar los datos, de manera que solo entre el 85% y el 95% de las variables del modelo de evaluación han sido calculadas sin presentar inconvenientes.
3. **Calidad deficiente:** Cuando la información que proporciona la IES no responde totalmente a los requerimientos del CEAACES, o las evidencias presentadas no son suficientes para justificar los datos, de manera que menos del 85% de las variables del modelo de evaluación han podido ser calculadas sin presentar inconvenientes.

Fuente de datos: **IES.**

Indicador: Régimen académico

Criterio: **ORGANIZACIÓN**

Subcriterio N1: **REGLAMENTACIÓN**

Definición:

Evalúa si la IES tiene una normativa aprobada para los procesos académicos, en la que se determinen obligaciones y responsabilidades, tanto de docentes como de estudiantes.

Valoración:

1. **Cumplimiento total:** *La IES tiene reglamento de régimen académico aprobado por el máximo órgano de gobierno, y lo aplica.*
2. **Cumplimiento parcial:** *La IES tiene reglamento de régimen académico pero no está aprobado por el máximo órgano de gobierno; o si lo tiene, no lo aplica.*
3. **Cumplimiento deficiente:** *La IES no tiene reglamento de régimen académico aprobado por el máximo órgano de gobierno.*

Fuente de datos: Informe del equipo de verificación.

Indicador: Acción afirmativa

Criterio: **ORGANIZACIÓN**

Subcriterio N1: **REGLAMENTACIÓN**

Definición:

Evalúa si la IES practica políticas de acción afirmativa para el acceso de estudiantes y la nominación de autoridades, docentes, empleados y trabajadores.

Las *políticas de acción afirmativa* son aquellas normas y prácticas orientadas a eliminar toda forma de discriminación de género, etnia, condición social, orientación sexual; y a garantizar la igualdad de oportunidades de los grupos humanos tradicionalmente discriminados.

Valoración:

1. **Cumplimiento total:** La IES tiene explícitas las políticas de acción afirmativa en sus reglamentos o normativa, y ha implementado al menos 2 de las que se señalan.
2. **Cumplimiento parcial:** La IES tiene explícitas las políticas de acción afirmativa en sus reglamentos o normativa, pero no las ha implementado; o a pesar de no tener explícitas las políticas de acción afirmativa, si ha implementado al menos una.
3. **Cumplimiento deficiente:** La IES ignora las políticas de acción afirmativa; es decir, no las tiene explícitas en ningún reglamento o normativa y tampoco ha implementado ninguna.

Fuente de datos: **Informe del equipo de verificación.**

Indicador: Espacio para estudiantes

Criterio: **INFRAESTRUCTURA**

Subcriterio N1: **BIBLIOTECA**

Definición:

Evalúa el espacio en bibliotecas para los estudiantes de la IES.

Es el número de estudiantes de la IES del año 2012, por cada sitio de trabajo para estudiantes en las bibliotecas.

Espacio para estudiantes = *Número total de estudiantes de la IES en 2012 / Número de sitios de trabajo para estudiantes en bibliotecas*

*Número total de estudiantes de la IES en 2012 = Número total de estudiantes presenciales en 2012 + (0.25*número total de estudiantes semipresenciales en 2012) + (0.25* número total de estudiantes a distancia en 2012)*

Fuente de datos: IES.

Indicador: Libros

Criterio: **INFRAESTRUCTURA**

Subcriterio N1: **BIBLIOTECA**

Definición:

Evalúa el número de volúmenes de libros en la biblioteca a disposición de los estudiantes, en relación con el número total de estudiantes del año 2012.

Se contabilizarán solamente los libros; no las tesis, tesinas, trabajos de titulación, guías, folletos, cuadernos de docencia, o similares.

Libros = *Número de volúmenes impresos en la biblioteca / Número total de estudiantes en 2012*

*Número total de estudiantes de la IES en 2012 = Número total de estudiantes presenciales en 2012 + (0,25*número total de estudiantes semipresenciales en 2012) + (0,25* número total de estudiantes a distancia en 2012).*

Para el cálculo del indicador se considerarán tanto los títulos originales de los libros así como los volúmenes (ejemplares) de cada uno de ellos. En el caso de las enciclopedias, cada tomo será considerado como un título. Se aceptarán títulos digitales, siempre que hayan sido adquiridos oficialmente.

Periodo de evaluación: Año 2012.

Fuente de datos: IES.

Indicador: Gestión de biblioteca

Criterio: **INFRAESTRUCTURA**

Subcriterio N1: **BIBLIOTECA**

Definición:

Evalúa si la IES cuenta con una aplicación informática que ayude a la gestión sistemática y ordenada del registro y movimiento bibliotecario.

Periodo de evaluación: Año 2012.

Valoración:

1. **Cumplimiento total:** La IES tiene automatizado su proceso de gestión de biblioteca por medio de una aplicación informática que controla el registro y movimiento bibliotecario.
2. **Cumplimiento parcial:** La IES cuenta con una aplicación informática para la gestión de biblioteca pero no está totalmente habilitada.
3. **Cumplimiento deficiente:** La IES no cuenta con una aplicación informática para la gestión de biblioteca. Este procedimiento es manual.

Fuente de datos: IES.

Indicador: Consultas por usuario

Criterio: **INFRAESTRUCTURA**

Subcriterio N1: **BIBLIOTECA**

Definición:

Mide el uso de la o las bibliotecas virtuales a las que está suscrita la IES por parte de estudiantes y docentes, en el periodo de evaluación.

Son *usuarios potenciales* los estudiantes del último año en pregrado, todos los estudiantes de posgrado, y todos los docentes de la IES.

Consultas por usuario = *Número de ingresos a las bibliotecas virtuales certificados por los proveedores de las bibliotecas / Total de usuarios potenciales de la o las bibliotecas virtuales a las que está suscrita la IES*

Usuarios potenciales = *Total de estudiantes del último año de pregrado + total de estudiantes de posgrado + total de docentes de la IES*

Periodo de evaluación: Año 2012.

Fuente de datos: IES.

Indicador: Conectividad

Criterio: **INFRAESTRUCTURA**

Subcriterio N1: **TIC**

Definición:

Evalúa la capacidad máxima de usuarios concurrentes que pueden acceder al servicio de internet brindado por la IES, en términos de un estándar adecuado.

Esta valoración se la realizará en base al total de ancho de banda contratado por la IES, medido en kilo bits por segundo (kbps), dividido para los totales ponderados de estudiantes, docentes y personal administrativo, como potenciales usuarios de este servicio.

El ancho de banda de la IES estará dado por la acumulación de todos los anchos de banda contratados para las diferentes instalaciones durante el año 2012, con al menos un año de validez, que se encuentren ofreciendo el servicio de conectividad al momento de la visita.

Conectividad = *Suma de anchos de banda contratados por la IES en kbps / ((0,175* número de estudiantes presenciales) + 0,5*(total de empleados + total de docentes a TC))*

Según estadísticas publicadas por el INEC, en la actualidad, aproximadamente el 35% de la población tiene acceso a internet. Los estudiantes deben tener mejores condiciones que la población general, pero también hay que tomar en cuenta que generalmente asisten en una sola jornada y no en todas las actividades requieren internet; por esta razón se ha tomado el factor de ponderación de 0,175 por estudiante. De igual manera, se asume que el personal docente y administrativo de la IES requiere de internet en la mitad de su tiempo de trabajo, por lo cual se pondera el total por el 50%.

Los docentes considerados serán aquellos que hayan dictado clases en el periodo de análisis.

Fuente de datos: **IES.**

Indicador: Innovación tecnológica

Criterio: **INFRAESTRUCTURA**

Subcriterio N1: **TIC**

Definición:

Mide el número de procesos académicos de la IES que se encuentran automatizados, con el fin de brindar un mejor servicio a los estudiantes y comunidad universitaria en general pero, sobre todo, aquellos que sean un aporte para el mejoramiento de la educación. Se tomarán en cuenta los siguientes: sistema de matrículas, registro académico, registro y consulta de notas, currículo académico, blogs para docentes, aulas virtuales, materiales de estudio.

Valoración:

1. **Cumplimiento total:** La IES cuenta con al menos 5 de los servicios mencionados.
2. **Cumplimiento parcial:** La IES cuenta con entre 2 y 4 de los servicios mencionados.
3. **Cumplimiento deficiente:** Si la IES sólo cuenta máximo con uno de ellos.

Fuente de datos: **IES.**

Indicador: Cobertura a estudiantes

Criterio: **INFRAESTRUCTURA**

Subcriterio N1: **TIC**

Definición:

Evalúa el porcentaje de cobertura inalámbrica dentro del campus. Se trata de identificar cuántas de las edificaciones del campus tienen al menos un punto de acceso con tecnología wireless (wi-fi) para que los estudiantes puedan acceder al servicio de internet.

Cobertura a estudiantes = $100 * (\text{Número de edificaciones con cobertura inalámbrica}) / \text{Número de edificaciones}$

Fuente de datos: IES.

Indicador: Calidad de aulas

Criterio: **INFRAESTRUCTURA**

Definición:

Es el porcentaje de aulas que ofrecen facilidades adecuadas para las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Calidad de aulas = $100 * (\text{Número de aulas que ofrecen facilidades para las actividades de enseñanza-aprendizaje}) / \text{Total de aulas de la IES}$

Para determinar la calidad del aula se analizan aspectos como: facilidades de acceso y utilización, buena iluminación, buena ventilación, sitios de trabajo (pupitres) cómodos y funcionales y las facilidades para utilizar recursos multimedia.

Fuente de datos: IES.

Indicador: Oficinas TC

Criterio: **INFRAESTRUCTURA**

Subcriterio N1: **ESPACIOS DOCENTES**

Definición:

Evalúa las facilidades que presta el espacio destinado a los docentes a tiempo completo, para que desarrollen sus actividades de trabajo como: preparación de clases, consultas a los estudiantes, elaboración de textos o guías didácticas, investigación, y otros elementos que contribuyen al aseguramiento de la calidad de la enseñanza.

Un puesto de trabajo debe ser utilizado por un solo docente a tiempo completo. El puesto se considera equipado si cuenta al menos con un escritorio, una silla y una computadora de uso exclusivo; además, debe tener acceso a internet, a una impresora y a una línea telefónica. Por otro lado, debe contar con al menos una silla para atención a estudiantes.

Oficinas TC = Número de docentes a tiempo completo de la IES / Número de puestos de trabajo asignados a docentes a tiempo completo

Los docentes considerados serán aquellos que hayan dictado clases en el periodo de análisis.

Fuente de datos: IES.

Indicador: Oficinas MT/TP

Criterio: **INFRAESTRUCTURA**

Subcriterio N1: **ESPACIOS DOCENTES**

Definición:

Evalúa la existencia de espacios donde los docentes a medio tiempo o tiempo parcial puedan desarrollar actividades de docencia. Estos espacios deben garantizar el acceso a facilidades tecnológicas (computadora, internet), así como prestar condiciones de comodidad para el trabajo.

***Oficinas MT/TP** = Número de docentes a medio tiempo o tiempo parcial / Número de puestos de trabajo para docentes a medio tiempo o tiempo parcial*

Fuente de datos: IES.

Indicador: Espacios de bienestar

Criterio: **INFRAESTRUCTURA**

Definición:

Evalúa las instalaciones de las IES, el espacio físico para el desarrollo de actividades académicas y los lugares de encuentro y socialización de la comunidad universitaria (actividades culturales, sociales, deportivas, de alimentación y recreativas), con base en estándares de calidad previamente definidos.

Valoración:

1. **Cumplimiento total:** La IES cuenta con espacios adecuados y suficientes.
2. **Cumplimiento parcial:** La IES cuenta con espacios de bienestar limitados.
3. **Cumplimiento deficiente:** Existen notorias deficiencias en la disponibilidad de espacios de bienestar.

Fuente de datos: IES.

Anexo 10: Guías metodológicas para la evaluación de las IES

GUÍA DE VERIFICACIÓN DE VARIABLES A NIVEL INSTITUCIONAL

CUALITATIVAS

Variables	Procedimiento de evaluación variables cualitativas	Categorías	Registro en el sistema informático
Escalafón	<p>1. Revisar y analizar el Reglamento de Escalafón Docente, que es la normativa jurídica que fija el escalafón del personal docente de la IES. El documento debe establecer claramente los requisitos y condiciones para cada una de las categorías definidas.</p> <p>2. Verificar que la normativa haya sido aprobada por el órgano competente de la IES, mediante un acta, resolución o algún documento similar debidamente legalizado, en el cual conste la fecha de aprobación.</p> <p>3. Para verificar la aplicación de la normativa, se debe revisar y analizar las actas de promoción de los docentes que han sido promovidos en el año 2012. En estos documentos debe estar claramente establecida la categoría a la que se promueve al docente, lo cual también debe reflejarse en un aumento en su remuneración mensual. Se debe verificar este cambio en los roles de pago del docente en cuestión. Se considerará la normatividad de cada IES hasta antes de la expedición del nuevo Reglamento por parte del CES.</p> <p>4. Revisar las categorías definidas para esta variable y determinar cuál le corresponde, en base al análisis de las evidencias.</p>	<p>1. <i>Cumplimiento total:</i> Si existe un reglamento de escalafón claramente definido y este es aplicado.</p> <p>2. <i>Cumplimiento parcial:</i> Si existe un reglamento de escalafón claramente definido, pero es aplicado discrecionalmente.</p> <p>3. <i>Cumplimiento deficiente:</i> Si no existe un reglamento de escalafón, o si existe, este no se aplica.</p>	En el módulo del sistema informático correspondiente, ingresar el valor de la categoría que a nivel de IES le corresponde a esta variable.

Variables	Procedimiento de evaluación variables cualitativas	Categorías	Registro en el sistema informático
Evaluación	<p>1. Revisar y analizar la normativa de evaluación docente de la IES. Este documento debe contener los procedimientos y normas establecidas para el efecto. Se tiene que verificar si en las evaluaciones de docentes participan todos los actores; esto es, autoridades, pares académicos y estudiantes.</p> <p>2. Verificar que la normativa haya sido aprobada por el órgano competente de la IES, mediante un acta, resolución o algún documento similar debidamente legalizado.</p> <p>3. Verificar la aplicación de la normativa, para lo cual se debe revisar cada una las actas individualizadas de evaluación que fueron solicitadas a la IES, y comprobar la participación de todos los actores.</p> <p>4. Revisar las categorías definidas para esta variable y determinar cuál le corresponde, en base al análisis de las evidencias.</p>	<p>1. <i>Cumplimiento total:</i> Si la evaluación de las actividades asignadas al docente está reglamentada y se realiza al menos una vez al año, con la participación de todos los actores (autoridades, pares académicos y estudiantes).</p> <p>2. <i>Cumplimiento parcial:</i> Si la evaluación de las actividades asignadas al docente está reglamentada, pero es aplicada de manera discrecional (no se evalúan a todos los docentes), o no participan todos los actores (autoridades, pares académicos y estudiantes).</p> <p>3. <i>Cumplimiento deficiente:</i> Si no existe reglamento de evaluación de las actividades asignadas al docente o, si existe, no se evaluó en el año 2012.</p>	En el módulo del sistema informático correspondiente, ingresar el valor de la categoría que a nivel de IES le corresponde a esta variable.
Admisión a estudios de pregrado	<p>1. Revisar y analizar la normativa y o procedimiento de admisión a estudios de pregrado, que permita identificar el nivel de aptitud que tienen los alumnos para iniciar los estudios. Este documento debe estar debidamente aprobado por la instancia competente de la IES.</p> <p>2. Revisar el acta de alumnos admitidos en pregrado en los años 2011 y 2012, que debe venir acompañada de la lista de alumnos que siguieron el procedimiento y fueron admitidos a la IES en estos años. No se considerará la convalidación de créditos.</p>	<p>1. <i>Cumplimiento total:</i> Si existe un procedimiento de admisión con estándares definidos y este es aplicado.</p> <p>2. <i>Cumplimiento parcial:</i> Si existe un procedimiento de admisión definido, pero es aplicado discrecionalmente.</p> <p>3. <i>Cumplimiento deficiente:</i> Si no existe un procedimiento de admisión o no se aplica.</p>	En el módulo del sistema informático correspondiente, ingresar el valor de la categoría que a nivel de IES le corresponde a esta variable.

Variables	Procedimiento de evaluación variables cualitativas	Categorías	Registro en el sistema informático
Admisión a estudios de posgrado	<p>1. Revisar y analizar la normativa y o procedimiento de admisión a estudios de posgrado, que permita identificar el nivel de destrezas y competencias que tienen los alumnos para iniciar los estudios. Este documento debe estar debidamente aprobado por la instancia competente de la IES.</p> <p>2. Revisar el acta de alumnos admitidos en posgrado en los años 2011 y 2012, la cual debe venir acompañada de la lista de alumnos que siguieron el procedimiento y fueron admitidos al posgrado de las IES en estos años. No se considerará la convalidación de créditos.</p>	<p>1. <i>Cumplimiento total</i>: Si existe un procedimiento de admisión con estándares definidos y este es aplicado.</p> <p>2. <i>Cumplimiento parcial</i>: Si existe un procedimiento de admisión definido, pero es aplicado discrecionalmente.</p> <p>3. <i>Cumplimiento deficiente</i>: Si no existe un procedimiento de admisión o no se aplica.</p>	En el módulo del sistema informático correspondiente, ingresar el valor de la categoría que a nivel de IES le corresponde a esta variable.
Planificación de la investigación	<p>1. Revisar y analizar el Plan de Investigación 2010-2012, documento que debe contener las líneas y políticas institucionales de investigación de la IES, y una planificación enmarcada en el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional y vinculado con el Plan Nacional de Desarrollo, de acuerdo a la Disposición General Quinta de la LOES.</p> <p>Las políticas y líneas propuestas deben mostrar la planificación en términos de los equipos humanos especializados y/o multidisciplinarios que participan (investigadores, asistentes de investigación), los recursos asignados para la investigación, la asistencia a conferencias, los reportes o artículos de investigación (<i>papers</i>), los mecanismos de incentivos, y una vinculación clara con los posgrados que dicta la IES.</p> <p>2. Revisar y analizar el documento que resume los proyectos de investigación de la IES que se ejecutaron o se encontraban en ejecución en el periodo 2010-2012., donde se detalla el porcentaje de ejecución, el presupuesto asignado y ejecutado por año, así como evidencia de sus resultados.</p> <p>3. Revisar y analizar la documentación individual de cada proyecto de investigación enviado por la IES; verificar que responda al formato de un verdadero proyecto y que se encuentre vinculado a las líneas de investigación que se manifiestan en la planificación. Los proyectos de investigación ejecutados o en ejecución son la evidencia de la investigación que realiza la IES de acuerdo a su planificación.</p> <p>4. Con todos estos elementos de juicio, determinar qué categoría le corresponde a esta variable, tomando en cuenta las condiciones descritas en cada una de ellas.</p>	<p>1. <i>Cumplimiento total</i>: La IES tiene un Plan de Investigación con líneas y políticas, que se ejecuta totalmente y muestra resultados.</p> <p>2. <i>Cumplimiento parcial</i>: La IES tiene un Plan de Investigación que se ejecuta parcialmente en algunos de los aspectos mencionados en la definición.</p> <p>3. <i>Cumplimiento deficiente</i>: La IES tiene un plan de investigación que no se ejecuta, que está débilmente estructurado o no tiene un plan de investigación.</p>	En el módulo del sistema informático correspondiente, ingresar el valor de la categoría que a nivel de IES le corresponde a esta variable.

Variables	Procedimiento de evaluación variables cualitativas	Categorías	Registro en el sistema informático
Uso del seguimiento a graduados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar y analizar el documento en el cual se establece claramente el procedimiento que tiene la IES para realizar el seguimiento a graduados. 2. Revisar y analizar los aspectos que se tomaron en cuenta para el seguimiento a graduados y los reportes periódicos de los resultados, correspondientes al año 2012. 3. Verificar que la IES maneje un sistema automatizado de seguimiento a graduados a través de una aplicación informática que permita la gestión de la información de sus graduados. 4. Revisar y analizar el Plan de Mejoramiento Institucional para verificar si los resultados del seguimiento a graduados fueron de alguna manera tomados en cuenta para la retroalimentación de aspectos académicos de la IES. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Cumplimiento total:</i> Se constata la existencia de procesos automatizados de seguimiento a graduados, y planes de mejoras académicas diseñados a partir de los resultados. 2. <i>Cumplimiento parcial:</i> Se han establecido ciertos avances en el sistema de seguimiento a graduados, pero no hay retroalimentación de aspectos académicos. 3. <i>Cumplimiento deficiente:</i> No se constata la existencia de procesos de seguimiento a graduados, ni planes de mejoras académicas diseñados a partir de los resultados. 	En el módulo del sistema informático correspondiente, ingresar el valor de la categoría que a nivel de IES le corresponde a esta variable.
Rendición anual de cuentas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar y analizar el informe de rendición anual de cuentas del año 2011, donde el rector informa a la comunidad universitaria el grado de cumplimiento de cada una de las actividades del PEDI y del POA. En caso de que éstos hayan tenido variaciones, los motivos por los que se procedió a reformularlos. 2. Revisar y analizar el informe de cumplimiento de la planificación. Este informe debe ser emitido por la Unidad de Planificación de la IES y corresponde al cumplimiento de las actividades planificadas en el periodo de evaluación (2011). El informe debe contener la evaluación de los resultados de planificación, a través de indicadores claramente establecidos para el efecto. 3. Comparar estos informes y los indicadores de cumplimiento con lo propuesto en el PEDI y POA (2011) institucionales para verificar la consistencia del informe de rendición anual de cuentas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Cumplimiento total:</i> Si el Rector, como parte de su rendición anual de cuentas, informa a la comunidad universitaria el grado de cumplimiento de cada una de las actividades de los planes: estratégico y operativo. 2. <i>Cumplimiento parcial:</i> Si el Rector, en su rendición anual de cuentas, informa solo parcialmente a la comunidad universitaria el grado de cumplimiento de las actividades en los planes: estratégico y operativo. 3. <i>Cumplimiento deficiente:</i> Si el Rector no realiza rendición anual de cuentas, ni informa a la 	En el módulo del sistema informático correspondiente, ingresar el valor de la categoría que a nivel de IES le corresponde a esta variable.

Variables	Procedimiento de evaluación variables cualitativas	Categorías	Registro en el sistema informático
		comunidad universitaria el grado de cumplimiento de las actividades de los planes estratégico y operativo.	
Transparencia financiera	<p>1. Revisar y analizar el presupuesto detallado del año 2012, aprobado por la instancia competente, para evaluar si la gestión financiera de la IES está en base a un presupuesto elaborado en forma transparente.</p> <p>2. Verificar si la IES ha realizado un informe de rendición de cuentas de cuestiones financieras al CES (traspaso de patrimonio, reinversión de excedentes, estados financieros)</p> <p>3. Verificar si la IES ha publicado en su página web institucional, el presupuesto y las remuneraciones de todos los cargos existentes.</p> <p>4. Es importante tener en cuenta que para las IES públicas, la presentación del presupuesto (original y reformado) en la página web institucional es obligatoria.</p>	<p>1. <i>Existe transparencia en la ejecución presupuestaria:</i> Cuando se envía el presupuesto detallado y el informe sobre reformas a los organismos competentes y, además, se publica el presupuesto y las remuneraciones en la página web institucional.</p> <p>2. <i>Existe poca transparencia en la ejecución presupuestaria:</i> Cuando la información sobre presupuestos y las reformas no se remiten a los organismos competentes; solamente se publican en la página web institucional.</p> <p>3. <i>No existe transparencia en la ejecución presupuestaria:</i> Cuando la información sobre presupuestos y las reformas no se remiten a los organismos competentes, ni se publican en la página web institucional.</p>	En el módulo del sistema informático correspondiente, ingresar el valor de la categoría que a nivel de IES le corresponde a esta variable.
Ética y responsabilidad	1. Revisar y analizar la estructura orgánica de la IES vigente al año 2012, y evaluar la existencia de una instancia encargada de establecer las políticas y la normativa que regule el comportamiento de cada uno de los integrantes de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes, trabajadores), en un marco de ética y responsabilidad. Esta unidad puede ser un Comité de Ética, Tribunal de Disciplina, etc.	1. <i>Cumplimiento total:</i> La IES cuenta con una instancia y una normativa que establece, administra y aplica el código de comportamiento de cada	En el módulo del sistema informático correspondiente, ingresar el valor de la categoría que a nivel de IES le corresponde a esta variable.

Variables	Procedimiento de evaluación variables cualitativas	Categorías	Registro en el sistema informático
	<p>2. Revisar y analizar el orgánico funcional de la IES vigente al año 2012, en el que se especifiquen las funciones de cada uno de los cargos de la IES, de acuerdo a la estructura orgánica de la institución, para verificar si existe personal designado para la unidad de ética y responsabilidad (o similar).</p> <p>3. Revisar y analizar las actas de nombramiento de los funcionarios responsables de la unidad de ética (o similar).</p> <p>4. Revisar y analizar la normativa institucional relacionada con la ética y responsabilidad.</p> <p>5. Revisar y analizar las actas o resoluciones tomadas por la unidad de ética en casos específicos relacionados, para verificar la administración y aplicación de la normativa creada para el efecto.</p>	<p>integrante de la comunidad universitaria.</p> <p>2. <i>Cumplimiento parcial</i>: La IES cuenta con una instancia y una normativa que establece, administra y aplica el código de comportamiento de cada integrante de la comunidad universitaria; sin embargo, la normativa se aplica discrecionalmente.</p> <p>3. <i>Cumplimiento deficiente</i>: La IES no cuenta con una instancia ni con una normativa que establezca, administre y aplique un código de comportamiento de cada integrante de la comunidad universitaria.</p>	
Régimen académico	<p>1. Revisar y analizar la existencia del Régimen Académico de la IES. Es decir, el o los documentos que contienen la normativa aprobada para los procesos académicos, en la que se determinen obligaciones y responsabilidades, tanto de docentes como de estudiantes.</p> <p>2. Revisar y analizar las resoluciones que evidencien la aplicación de la normativa de Régimen Académico, por parte de la instancia competente de la IES.</p>	<p>1. <i>Cumplimiento total</i>: La IES tiene reglamento de régimen académico aprobado por el máximo órgano de gobierno, y lo aplica.</p> <p>2. <i>Cumplimiento parcial</i>: La IES tiene reglamento de régimen académico pero no está aprobado por el máximo órgano de gobierno; o si lo tiene, no lo aplica.</p> <p>3. <i>Cumplimiento deficiente</i>: La IES no tiene reglamento de régimen académico aprobado por el máximo órgano de gobierno.</p>	En el módulo del sistema informático correspondiente, ingresar el valor de la categoría que a nivel de IES le corresponde a esta variable.

Variables	Procedimiento de evaluación variables cualitativas	Categorías	Registro en el sistema informático
Acción afirmativa	<p>1. Revisar y analizar las políticas y normas de acción afirmativa de la IES, para evaluar si están orientadas a eliminar toda forma de discriminación de género, etnia, condición social, orientación sexual; y a garantizar la igualdad de oportunidades de los grupos humanos tradicionalmente discriminados.</p> <p>2. Revisar y analizar la evidencia de la aplicación de las políticas de acción afirmativa y evaluar si se cumplen las políticas y normativa de acción afirmativa.,</p> <p>3. Determinar cuáles y cuántas de las políticas mencionadas anteriormente cumple la IES.</p>	<p>1. <i>Cumplimiento total:</i> La IES tiene explícitas las políticas de acción afirmativa en sus reglamentos o normativa, y ha implementado al menos 2 de las que se señalan.</p> <p>2. <i>Cumplimiento parcial:</i> La IES tiene explícitas las políticas de acción afirmativa en sus reglamentos o normativa, pero no las ha implementado; o a pesar de no tener explícitas las políticas de acción afirmativa, si ha implementado al menos una.</p> <p>3. <i>Cumplimiento deficiente:</i> La IES ignora las políticas de acción afirmativa; es decir, no las tiene explícitas en ningún reglamento o normativa y tampoco ha implementado alguna de ellas.</p>	<p>En el módulo del sistema informático correspondiente, ingresar el valor de la categoría que a nivel de IES le corresponde a esta variable.</p>

GUIA DE VERIFICACIÓN DE VARIABLES A NIVEL INSTITUCIONAL

CUANTITATIVAS

Variables	Procedimiento de evaluación variables cuantitativas	Registro en el sistema informático
Masa salarial ejecutada en el año 2012 para el pago de remuneración de los docentes a tiempo completo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar y analizar los estados financieros del año 2012 e identificar en ellos la cuenta de remuneraciones a docentes a tiempo completos. 2. En base al análisis, verificar si el monto total declarado en los estados financieros para el pago a los docentes a tiempo completo en el año 2012, coincide con el monto reportado por la IES al SNIESE. 3. En caso de que no sea posible distinguir estos dos tipos de docentes (TC, MT/TP) en los estados financieros, debido a que la IES maneja una sola cuenta de remuneración de docentes, la suma de los montos por separado deberá ser igual al valor total que se refleja en los estados financieros. 	En el módulo del sistema informático respectivo, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, de acuerdo al resultado de la verificación de esta variable.
Masa salarial ejecutada en el año 2012 para el pago de remuneración de los docentes a medio tiempo o tiempo parcial	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar y analizar los estados financieros del año 2012 e identificar en ellos la cuenta de remuneraciones a docentes a medio tiempo o tiempo parcial. 2. En base al análisis, verificar si el monto total declarado en los estados financieros para el pago a los docentes a medio tiempo o tiempo parcial en el año 2012, coincide con el monto reportado por la IES al SNIESE. 3. En caso de que no sea posible distinguir estos dos tipos de docentes (TC, MT/TP) en los estados financieros, debido a que la IES maneja una sola cuenta de remuneración de docentes, la suma de los montos por separado deberá ser igual al valor total que se refleja en los estados financieros. 	En el módulo del sistema informático respectivo, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, de acuerdo al resultado de la verificación de esta variable.
Total alumnos graduados en pregrado hasta el año 2012	<p>En el módulo de la aplicación informática correspondiente a estudiantes, se presenta una lista de alumnos graduados de pregrado hasta el año 2012, correspondiente a una muestra.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para cada uno de los estudiantes de la lista, verificar sus actas de graduación que certifican que el alumno ha culminado su formación de tercer nivel y ha obtenido un título universitario. 2. Revisar la fecha de graduación del acta para verificar si el alumno se ha graduado dentro del lapso informado. Para esta evaluación se verifican los alumnos graduados hasta el año 2012. 	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada estudiante, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, si la fecha de graduación del acta coincide con la fecha reportada por la IES en cada caso.

Variables	Procedimiento de evaluación variables cuantitativas	Registro en el sistema informático
Total alumnos graduados en posgrado hasta el año 2012	<p>En el módulo de la aplicación informática correspondiente a estudiantes, se presenta una lista de alumnos graduados de posgrado hasta el año 2012, que corresponde a una muestra.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para cada uno de los estudiantes de la lista, verificar sus actas de graduación que certifican que el alumno ha culminado su formación de posgrado y ha obtenido su título de cuarto nivel. 2. Revisar la fecha de graduación del acta para verificar si el alumno se ha graduado dentro lapso informado. Para esta evaluación se verifican los alumnos graduados hasta el año 2012. 	<p>En el módulo del sistema informático respectivo, para cada estudiante, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, si la fecha de graduación del acta coincide con la fecha reportada por la IES en cada caso.</p>
Número de programas de vinculación con la colectividad de los años 2011 y 2012	<p>En el módulo de la aplicación informática correspondiente a programas de vinculación, se presenta una lista de los programas de vinculación reportados por las IES, que corresponden a los años 2011 y 2012.</p> <p>La información de programas de vinculación que presenta el sistema es la siguiente: el nombre del programa, el nombre de cada proyecto asociado al programa, la fecha de inicio del proyecto, la fecha de finalización del proyecto, la ejecución presupuestaria del proyecto correspondiente a los años 2011 y 2012, y el área del conocimiento asociada al proyecto.</p> <p>La verificación se realizará a nivel de programas; sin embargo, se debe revisar y analizar la información y documentación detallada de cada proyecto que forma parte.</p> <p>A nivel de cada programa se podrán encontrar las evidencias solicitadas de todos los proyectos del programa que está siendo analizado.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para cada proyecto de cada programa, revisar y analizar la documentación, y verificar si el proyecto cumple con las definiciones y estructura de un proyecto de vinculación. El documento de proyecto debe contener el nombre del proyecto, los objetivos, los recursos humanos, técnicos y tecnológicos asignados, el presupuesto asignado, la población beneficiaria, los resultados esperados, el cronograma de ejecución, la ejecución presupuestaria, los resultados obtenidos, y de ser el caso, un informe de evaluación del impacto del programa (o de resultados). 2. Un programa se considera verificado satisfactoriamente, si todos sus proyectos asociados han podido ser verificados adecuadamente. Esto significa que toda la evidencia enviada por las IES soporta la información reportada, y los programas y proyectos responden al marco general descrito anteriormente. 	<p>En el módulo del sistema informático respectivo, para cada programa de vinculación, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda. Si el programa ha sido verificado a satisfacción, marcar la casilla SI, caso contrario, marcar la casilla NO.</p>

Variables	Procedimiento de evaluación variables cuantitativas	Registro en el sistema informático
Monto del presupuesto ejecutado en programas de vinculación con la colectividad en 2011 y 2012	Se debe verificar con la evidencia contable de los estados financieros de la IES, la ejecución presupuestaria de los programas y proyectos de vinculación de los años 2011 y 2012. Esta información debe ser consistente al cruzar los datos que se desprenden de la documentación de los programas y proyectos, y también con los datos que se reflejan en los estados financieros.	En el módulo del sistema informático respectivo, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda. Si el presupuesto de programas de vinculación de los años 2011 y 2012 reportado por la IES es consistente con la documentación de cada programa, y con lo que reflejan sus estados financieros, marcar la casilla SI, caso contrario, marcar la casilla NO.
Monto del presupuesto ejecutado en 2011 y 2012	Revisar los estados financieros de la IES de los años 2011 y 2012 y verificar la ejecución presupuestaria de la IES en este periodo de tiempo. Contrastar esta información con los datos reportados por la IES al SNIESE.	En el módulo del sistema informático respectivo, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda. Si el presupuesto ejecutado en los años 2011 y 2012 corresponde a lo reportado por la IES, marcar la casilla SI; en caso contrario, marcar la casilla NO.

Variables	Procedimiento de evaluación variables cuantitativas	Registro en el sistema informático
Presupuesto ejecutado en remuneraciones a empleados administrativos en el año 2012	Revisar los estados financieros de la IES de los años 2011 y 2012 y verificar la ejecución presupuestaria de la IES en este periodo de tiempo. Contrastar esta información con los datos reportados por la IES al SNIESE.	En el módulo del sistema informático respectivo, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda. Si el presupuesto ejecutado en los años 2011 y 2012 corresponde a lo reportado por la IES, marcar la casilla SI; en caso contrario, marcar la casilla NO.
Presupuesto ejecutado en remuneraciones a docentes año 2012	Revisar los estados financieros de la IES de los años 2011 y 2012 y verificar la ejecución presupuestaria de la IES en este periodo de tiempo. Contrastar esta información con los datos reportados por la IES al SNIESE.	En el módulo del sistema informático respectivo, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda. Si el presupuesto ejecutado en los años 2011 y 2012 corresponde a lo reportado por la IES, marcar la casilla SI; en caso contrario, marcar la casilla NO.

GUÍA DE VERIFICACIÓN DE VARIABLES A NIVEL INSTITUCIONAL

NORMATIVA

Variables	Procedimiento de evaluación de variables de Normativa	Registro en el sistema informático
Requisitos para ser Rector	<p>La verificación de esta variable se aplica a las últimas elecciones desde la expedición de la LOES. Se debe revisar, analizar y evaluar si el Rector de la IES cuenta con todos los documentos habilitantes para ocupar el cargo, y si cumple con los requisitos que exige la normativa de la LOES.</p> <p>Revisar y analizar los siguientes documentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Evidencias de convocatoria a elecciones 2. Acta de conformación del tribunal electoral para la elección 3. Informe documentado de la constatación de documentos del tribunal electoral de la IES de acuerdo a la LOES (art. 49). Estos son los siguientes: <i>Estar en goce de los derechos de participación</i> <i>Título de tercer nivel</i> <i>Título de grado académico de Dr.:</i> se debe tomar en cuenta la transitoria de la Ley, con lo cual este requisito todavía no es necesario. <i>Al menos 5 años de experiencia en gestión administrativa educativa:</i> revisar las actas de designación del o los cargos de gestión administrativa académica. <i>Publicaciones:</i> artículos publicados en su campo de especialidad, años 2007-2012; libros publicados en su campo de especialidad, años 2007-2012. <i>Concurso de merecimientos:</i> revisar el acta de designación del ganador del concurso de merecimientos para ser docente; la hoja de resultados de los finalistas del concurso de merecimientos para ser docente de la IES. 4. Acta de elecciones y de posesión 	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada variable, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, de acuerdo al proceso de verificación.
Requisitos para ser Vicerrector	<p>La verificación de esta variable se aplica a las últimas elecciones desde la expedición de la LOES. Se debe revisar, analizar y evaluar si el Vicerrector de la IES cuenta con todos los documentos habilitantes para ocupar el cargo, y si cumple con los requisitos que exige la normativa de la LOES.</p>	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada variable, marcar

Variables	Procedimiento de evaluación de variables de Normativa	Registro en el sistema informático
	<p>Revisar y analizar los siguientes documentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Evidencias de convocatoria a elecciones 2. Acta de conformación del tribunal electoral para la elección 3. Informe documentado de la constatación de documentos del tribunal electoral de la IES de acuerdo a la LOES (art. 51). Estos son los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> <i>Estar en goce de los derechos de participación</i> <i>Título de tercer nivel</i> <i>Título de grado académico de Dr.:</i> se debe tomar en cuenta la transitoria de la Ley, con lo cual este requisito todavía no es necesario. <i>Al menos 3 años de experiencia en gestión administrativa educativa:</i> revisar las actas de designación del o los cargos de gestión administrativa académica. <i>Publicaciones:</i> artículos publicados en su campo de especialidad, años 2007-2012; libros publicados en su campo de especialidad, años 2007-2012. <i>Concurso de merecimientos:</i> revisar el acta de designación del ganador del concurso de merecimientos para ser docente; la hoja de resultados de los finalistas del concurso de merecimientos para ser docente de la IES. 4. Acta de elecciones y de posesión 	<p>en la casilla (SI o NO) que corresponda, de acuerdo al proceso de verificación.</p>
Cogobierno	<p>Esta variable debe ser evaluada de acuerdo a los artículos 59, 60, 61 y 62 de la LOES. Los documentos que deben ser revisados y analizados para su evaluación son los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Listado de Organismos de Cogobierno. 	<p>En el módulo del sistema informático respectivo, para cada variable, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, de acuerdo</p>

Variables	Procedimiento de evaluación de variables de Normativa	Registro en el sistema informático
	<p>2. Estatutos aprobados por el CONESUP (CES actualmente), donde se destaquen los requisitos y modo de elección de los representantes de los distintos estamentos.</p> <p>3. Documentos que respalden el cumplimiento de los requisitos por parte de los candidatos.</p> <p><i>Participación del personal académico:</i> revisar y analizar los Estatutos de la IES debidamente legalizados; las actas de conformación del máximo órgano colegiado de la IES; las actas de escrutinio de la elección de los docentes participantes al órgano colegiado.</p> <p><i>Participación de los estudiantes:</i> revisar y analizar el acta de conformación del máximo órgano colegiado de la IES; las actas de escrutinio de la elección de los representantes estudiantiles y graduados al órgano colegiado; los datos de el o los estudiantes que conforman el máximo órgano colegiado como sus notas, número de créditos aprobados, certificado de no haber reprobado ninguna materia, etc.</p> <p><i>Graduados:</i> revisar el listado de los graduados con la fecha de egresamiento de cada uno de los egresados que son miembros del órgano colegiado.</p> <p><i>Servidores y trabajadores:</i> revisar las actas de escrutinio de la elección de los servidores y trabajadores al órgano colegiado.</p> <p>4. Convocatorias a elecciones</p> <p>5. Actas de elecciones y de posesión.</p>	al proceso de verificación.
Participación paritaria	<p>Esta variable debe ser evaluada de acuerdo al artículo 46 de la LOES. Los documentos que deben ser revisados y analizados para su evaluación son los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Listados de autoridades o representantes que se eligen por lista; se refiere a las últimas elecciones desde la expedición de la LOES. 2. Normativa que indiquen los requisitos y modo de elección. 3. Acta del Tribunal Electoral donde figuran las listas inscritas. 	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada variable, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, de acuerdo al proceso de verificación.

Variables	Procedimiento de evaluación de variables de Normativa	Registro en el sistema informático
	4. Acta de elecciones. 5. Estatutos o reglamentos de la IES, que indiquen los requisitos y modo de elección de autoridades. 6. Acta de escrutinio de elecciones.	
Comité graduados	Esta variable debe ser evaluada de acuerdo al artículo 47 de la LOES. Los documentos que deben ser revisados y analizados para su evaluación son los siguientes: 1. Estatutos presentados al CES o aprobados, de ser el caso; en donde se destaque la conformación de los Comités Consultivos de Graduados. 2. Listado y hojas de vida de los integrantes de los Comités Consultivos de Graduados. 3. Evidencias de que los Comités Consultivos han sido consultados. 4. Evidencia de que los criterios emitidos por los Comités Consultivos de Graduados han sido difundidos y tomados en cuenta para la toma de decisiones de la IES.	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada variable, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, de acuerdo al proceso de verificación.
Gratuidad	Esta variable debe ser evaluada de acuerdo al artículo 80 de la LOES. Los documentos que deben ser revisados y analizados para su evaluación son los siguientes: 1. Informe del departamento financiero sobre la aplicación de la gratuidad de la educación superior pública en la IES. Este documento no aplica para IES privadas. 2. Informe del organismo gremial estudiantil sobre la aplicación de la gratuidad de la educación superior pública en la IES. Este documento no aplica para IES privadas.	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada variable, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, de acuerdo al proceso de verificación.
Becas	Esta variable debe ser evaluada de acuerdo a los artículos 77 y 78 de la LOES. Los documentos que deben ser revisados y analizados para su evaluación son los siguientes: 1. Normativa de becas de acuerdo a la LOES. 2. Informe del departamento financiero sobre becas 3. Informe del organismo gremial estudiantil sobre becas 4. Lista de estudiantes que reciben beca con todos los detalles de la beca.	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada variable, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, de acuerdo al proceso de verificación.

Variables	Procedimiento de evaluación de variables de Normativa	Registro en el sistema informático
60% profesores TC	El análisis del cumplimiento de esta variable se la realizará con los resultados de la evaluación de docentes, cuya evidencia ya se solicita en otros procesos.	
Presupuesto de investigación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar y analizar los estados financieros para verificar las cuentas de investigación y verificar si el dato reportado por la IES al SNIESE coincide con lo que se refleja contablemente. 2. Si existen otro tipo de evidencias adicionales que podrían ayudar a verificar esta variable, revisarlas también, con el fin de tener mayores elementos de juicio para evaluar esta variable de forma adecuada. 3. Verificar además si la IES cumple con lo que establece la LOES en su artículo 36, que es la asignación de por lo menos el 6% de su presupuesto a publicaciones indexadas, capacitación de posgrado a sus docentes y a la investigación. Para ello se debe agregar estos rubros y establecer su cumplimiento. 	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada variable, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, de acuerdo al proceso de verificación.
Relación laboral	El análisis del cumplimiento de esta variable se la realizará con los resultados de la evaluación de docentes, cuya evidencia ya se solicita en otros procesos.	
Presupuesto de formación y capacitación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar y analizar los estados financieros para verificar las cuentas de sobre formación y capacitación de docentes y verificar si el dato reportado por la IES al SNIESE coincide con lo que se refleja contablemente. 2. Si existen otro tipo de evidencias adicionales que podrían ayudar a verificar esta variable, revisarlas también, con el fin de tener mayores elementos de juicio para evaluar esta variable de forma adecuada. 	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada variable, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, de acuerdo al proceso de verificación.
Estatutos aprobados	Se debe revisar y analizar el documento donde constan los estatutos aprobados por la instancia competente (CES, CONESUP).	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada variable, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, de acuerdo al proceso de verificación.

Variables	Procedimiento de evaluación de variables de Normativa	Registro en el sistema informático
Patrimonio	Verificar en los estados financieros, si el valor del patrimonio del año 2011 y 2012 que reportó la IES al SNIESE, coincide con los valores que constan en estos informes financieros.	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada variable, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, de acuerdo al proceso de verificación.
Transferencias a extensiones	Revisar y analizar los documentos que certifiquen las transferencias de presupuesto realizadas por la IES a cada una de sus extensiones para su funcionamiento. Verificar en los estados financieros u otros documentos contables.	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada variable, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, de acuerdo al proceso de verificación.
PEDI y POA	La existencia de estos documentos y su análisis ya se realizó en los procesos anteriores.	
Seguimiento a graduados	Esta variable ya se evalúa en otros procesos.	
Seguridad preventiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar los permisos de funcionamiento de las instalaciones de la IES, otorgada por el Cuerpo de Bomberos, los cuales deben haber estado vigentes al año 2012. 2. Verificar si la IES tiene planes de contingencia para aplicarlos en caso de desastres. 	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada variable, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, de acuerdo al proceso de verificación.
Accesibilidad	El artículo 7 de la LOES prevé la facilidad que deben brindar las instituciones a las personas con capacidades especiales, en términos de infraestructura. Esta variable será evaluada <i>in situ</i> y sus resultados deberán ser parte del informe que será entregado al CES.	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada variable, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, de acuerdo al proceso de verificación.

Variables	Procedimiento de evaluación de variables de Normativa	Registro en el sistema informático
Registros sanitarios de funcionamiento	Revisar y analizar los permisos sanitarios de funcionamiento de las instalaciones de la IES que lo requieran, como es el caso de los bares, servicios higiénicos, consultorios médicos, etc.	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada variable, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, de acuerdo al proceso de verificación.

GUÍA DE VERIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE VARIABLES DE DOCENTES

Variables	Procedimiento para la evaluación de variables de Docentes	Registro en el sistema informático
Número total de docentes con título de Ph.D.	<p>En el módulo respectivo del sistema informático del CEAACES, el evaluador tendrá acceso a la lista de docentes con título de Ph.D, de los cuales deberá verificar sus títulos de acuerdo al siguiente procedimiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acceder a la información de los títulos de cada docente, dando doble clic sobre el nombre de cada uno de ellos. Se desplegarán los datos registrados en la SENESCYT. El evaluador también tiene la opción de descargar el archivo PDF de los títulos del docente para visualizarlos. 2. Verificar que el título del docente efectivamente corresponda a una formación académica de Ph.D., de acuerdo a lo que se registra en la SENESCYT y, de ser necesario, analizar los títulos en formato PDF. 3. Para el caso de docentes visitantes que no tienen registrados los títulos en la SENESCYT, se consideran solamente los títulos obtenidos en universidades que consten en la lista acreditada por la SENESCYT. 4. Es muy importante tener mucho cuidado con los títulos registrados como doctores de cuarto nivel, pero que no corresponden a un título de Ph.D. En la mayoría de estos casos, pero no en todos, la SENESCYT hace una aclaración al respecto en el campo de observaciones. Si esta aclaración no existe, obligadamente el evaluador debe recurrir al título escaneado para analizarlo y determinar si se trata o no de un título de Ph.D. 	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada docente, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, de acuerdo al resultado de la verificación de esta variable.
Número total de docentes con título de maestría	<p>En el módulo respectivo del sistema informático del CEAACES, el evaluador tendrá acceso a la lista de docentes con título de maestría, de los cuales deberá verificar sus títulos de acuerdo al siguiente procedimiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acceder a la información de los títulos de cada docente, dando doble clic sobre el nombre de cada uno de ellos. Se desplegarán los datos registrados en la SENESCYT. El evaluador también tiene la opción de descargar el archivo PDF de los títulos del docente para visualizarlos. 2. Verificar que el título del docente efectivamente corresponda a una formación académica de maestría, de acuerdo a lo que se registra en la SENESCYT y, de ser necesario, analizar los títulos en formato PDF. 3. Los títulos de especialidades médicas y odontológicas son considerados como títulos de maestría. 4. Para el caso de docentes visitantes que no tienen registrados los títulos en la SENESCYT, se consideran solamente los títulos obtenidos en universidades que consten en la lista acreditada por la Senescyt. 	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada docente, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, de acuerdo al resultado de la verificación de esta variable.
Número total de docentes que se encuentran cursando un Ph.D.	En el módulo respectivo del sistema informático del CEAACES, el evaluador tendrá acceso a la lista de docentes que están cursando un Ph.D., de los cuales deberá verificar esta situación. Se tomarán en cuenta los doctorados que comenzaron desde el año 2008. El procedimiento es el siguiente :	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada docente, marcar en la casilla (SI o

Variables	Procedimiento para la evaluación de variables de Docentes	Registro en el sistema informático
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para cada docente de la lista, descargar las evidencias (documentos en formato PDF) relacionadas con esta variable a través de la aplicación informática y analizar cada documento solicitado: 2. Analizar la carta de aceptación de la universidad donde el docente realiza su Ph.D.; el contrato o convenio firmado entre el docente y la IES en el cual se especifique claramente el objeto y las condiciones en las que el docente realiza el programa de Ph.D.; y la propuesta de investigación que debe contener el objetivo, la hipótesis, una breve revisión de la literatura, la metodología, los datos y la bibliografía. 3. Con base en análisis determinar si el docente se encuentra o no cursando un Ph.D. 	NO) que corresponda, de acuerdo al resultado de la verificación de esta variable.
Número total de docentes que se encuentran cursando una maestría	<p>En el módulo respectivo del sistema informático del CEAACES, el evaluador tendrá acceso a la lista de docentes que están cursando una maestría, de los cuales deberá verificar esta situación. Se tomarán en cuenta las maestrías que comenzaron desde el año 2011. El procedimiento es el siguiente :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para cada docente de la lista, descargar las evidencias (documentos en formato PDF) relacionadas con esta variable a través de la aplicación informática, y analizar cada documento solicitado: 2. Analizar la carta de aceptación o un documento similar de la universidad donde el docente realiza su maestría; el contrato o convenio firmado entre el docente y la IES en el cual se especifique claramente el objeto y las condiciones en las que el docente realiza la maestría. 3. Con base en este análisis determinar si el docente se encuentra o no cursando una maestría. 	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada docente, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, de acuerdo al resultado de la verificación de esta variable.
Número total de docentes TC	<p>En el módulo respectivo del sistema informático del CEAACES, el evaluador tendrá acceso a la lista de una muestra de docentes a tiempo completo (TC) reportados por la IES, de los cuales se tiene que verificar tal situación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para cada docente de la lista, el sistema desplegará algunos datos que deben ser verificados mediante las evidencias (documentos en formato PDF) relacionadas con cada variable, y se debe analizar cada documento. 2. Por cada docente, el sistema desplegará uno o varios contratos y o nombramientos. Los contratos deben estar legalizados (firmados por las partes) y en ellos se debe verificar: la vigencia del contrato (fecha de inicio, fecha de finalización) el tipo de contratación (relación de dependencia), el tiempo de dedicación del docente (tiempo completo, medio tiempo, tiempo parcial), la remuneración mensual o por horas, según sea el caso; y demás información pertinente. 3. Para el caso de universidades públicas será necesario analizar los nombramientos y determinar: la fecha desde la cual el docente tiene el nombramiento, el tiempo de dedicación del docente (tiempo completo, medio tiempo, tiempo parcial), la categoría en la que se encuentra ubicado, la remuneración mensual o por horas, según sea el caso; y demás información pertinente. 	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada docente, marcar la casilla de verificación SI o NO de las variables: docente TC, titularidad, remuneración anual; según corresponda a los resultados de la verificación.

Variables	Procedimiento para la evaluación de variables de Docentes	Registro en el sistema informático
	<p>4. Como documentos complementarios para aclarar la situación del docente se tienen las planillas mensuales de aportes patronales al Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social, IESS, en las cuales se puede verificar si el docente se encuentra o no en relación de dependencia y cuál es su remuneración mensual.</p> <p>5. Si se trata de docentes que no tienen relación de dependencia con la IES, se debe analizar las facturas y/o recibos de pago, para establecer su salario promedio anual. En este caso, los documentos que pueden reforzar esta evidencia, serán los comprobantes de retención de los impuestos de ley, los cuales guardan relación directa con la remuneración mensual.</p> <p>6. Si la IES reporta al docente como titular, pero esto no se especifica en el o los contratos, revisar la acción de personal, memorando o resolución en donde se indique desde qué fecha inició su relación con la IES en esta situación y la categoría de titularidad del docente. Si esta fecha corresponde a años anteriores al 2012 hasta el 31 de diciembre de este año, el docente tendrá 365 días de titularidad; en otro caso, es preciso determinar el número de días como docente titular en el año 2012.</p> <p>7. Una vez analizados estos documentos, se debe verificar si el docente es tiempo completo, si es o no docente titular, y su remuneración total en el año 2012.</p>	
Número total de docentes MT/TP	<p>En el módulo respectivo del sistema informático del CEAACES, el evaluador tendrá acceso a la lista de una muestra de docentes a medio tiempo o tiempo parcial reportados por la IES, de los cuales se tiene que verificar tal situación.</p> <p>1. Para cada docente de la lista, el sistema desplegará algunos datos que deben ser verificados mediante las evidencias (documentos en formato PDF) relacionadas con cada variable, y se debe analizar cada documento.</p> <p>2. Por cada docente, el sistema desplegará uno o varios contratos y o nombramientos. Los contratos deben estar legalizados (firmados por las partes) y en ellos se debe verificar: la vigencia del contrato (fecha de inicio, fecha de finalización) el tipo de contratación (relación de dependencia), el tiempo de dedicación del docente (tiempo completo, medio tiempo, tiempo parcial), la remuneración mensual o por horas, según sea el caso; y demás información pertinente.</p> <p>3. Como documentos complementarios para aclarar la situación del docente se tienen las planillas mensuales de aportes patronales al IESS, en las cuales se puede verificar si el docente se encuentra o no en relación de dependencia y cuál es su remuneración mensual u horaria.</p> <p>4. Si se trata de docentes que no tienen relación de dependencia con la IES, se debe analizar las facturas y/o recibos de pago, para establecer su salario promedio anual. En este caso, los documentos que puede reforzar esta evidencia, serán los comprobantes de retención de los impuestos de ley, los cuales guardan relación directa con la remuneración mensual.</p>	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada docente, marcar la casilla de verificación SI o NO de las variables: docente MT/TP, titularidad, remuneración anual; según corresponda a los resultados de la verificación.

Variables	Procedimiento para la evaluación de variables de Docentes	Registro en el sistema informático
	<p>5. Si la IES reporta al docente como titular, pero esto no se especifica en el o los contratos, revisar la acción de personal, memorando o resolución en donde se indique desde qué fecha inició su relación con la IES en esta situación y la categoría de titularidad del docente. Si esta fecha corresponde a años anteriores al 2012 hasta el 31 de diciembre de este año, el docente tendrá 365 días de titularidad; en otro caso, es preciso determinar el número de días como docente titular en el año 2012.</p> <p>6. Una vez analizados estos documentos, se debe verificar si el docente es tiempo completo, si es o no docente titular, y su remuneración total en el año 2012.</p>	
Número total de horas-clase de 60 minutos dictadas por cada profesor TC y profesor MT/TP	<p>Para todas las personas de la muestra de docentes a medio tiempo o tiempo parcial:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar el distributivo de horas de clase del docente utilizando la evidencia enviada por la IES, ya sea de forma individual o en un solo reporte de todos los docentes; en cualquier caso, estos documentos deberían contener la siguiente información: todas las asignaturas que dicta, el número de horas semanales en cada una, la carrera, el nivel al que corresponde (tercero o cuarto nivel), y el periodo académico del cual se reporta la información. 2. Con esta información determinar el total de horas de clase de 60 minutos que dictó el docente en el año 2012. 	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada docente, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, de acuerdo al resultado de la verificación de esta variable.
Número total de horas destinadas a otras actividades diferentes a la cátedra del profesor MT/TP	<p>Para todas las personas de la muestra de docentes a medio tiempo o tiempo parcial:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar los documentos enviados por las IES como evidencia de que el profesor realiza otras actividades diferentes a la cátedra. Estos documentos deben estar debidamente legalizados y deben contener claramente las actividades realizadas por el docente y el tiempo dedicado para ello, durante el año 2012. 2. Con esta información determinar el total de horas que el docente a MT/TP ha dedicado a otras actividades diferentes de la cátedra, en el año 2012. 	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada docente, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, de acuerdo al resultado de la verificación de esta variable.
Número de días de titularidad del docente	<p>En el módulo respectivo del sistema informático del CEAACES, el evaluador tendrá acceso a la lista de una muestra de docentes titulares reportados por la IES, de los cuales se tiene que verificar esta situación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para cada docente de la lista se tiene que analizar el o los documentos mediante los cuales se pueda verificar el número de días de titularidad del docente en el año 2012. 2. Revisar la acción de personal, memorando o resolución en donde se indique desde qué fecha el docente es titular y a qué categoría corresponde; esta información también podría encontrarse en un contrato. Si esta fecha corresponde a años anteriores al 2012, el docente tendrá 365 días de titularidad, en otro caso, es preciso determinar desde qué fecha el docente se encuentra en esta situación y calcular los días correspondientes al año 2012. 3. Verificar si el dato obtenido corresponde a lo registrado por la IES. 	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada docente, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, de acuerdo al resultado de la verificación de esta variable.

Variables	Procedimiento para la evaluación de variables de Docentes	Registro en el sistema informático
Número de designaciones de docentes titulares producto de concurso público	<p>Si la IES reporta contrataciones en el año 2012 mediante concursos públicos de méritos y oposición, analizar las evidencias solicitadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Convocatoria a concurso público de méritos y oposición a través de algún medio de difusión pública. 2. Documento debidamente legalizado por el órgano competente, donde consten los aspectos analizados y los puntajes obtenidos por cada participante del proceso de concurso de méritos y oposición. 3. Documento que contiene la resolución del concurso de mérito y oposición en el cual se indica al docente ganador y los puntajes obtenidos en los diferentes criterios de selección. 4. Verificar el número de docentes titulares que entraron por concurso en el año 2012. 	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada docente, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, de acuerdo al resultado de la verificación de esta variable.
Número de docentes mujeres en cargos académicos directivos	<p>Para todas las docentes mujeres en cargos de dirección de la lista reportada por la IES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar el memorando, resolución, acción de personal o algún documento similar debidamente legalizado, mediante el cual se realiza la designación del cargo académico de dirección a la respectiva docente. 2. Los cargos considerados son: rector, vicerrector, decano, subdecano, jefes departamentales o similares. 3. Verificar si la docente ejerció o no un cargo de dirección en el año 2012. 	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada docente, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, de acuerdo al resultado de la verificación de esta variable.
Número de cargos académicos directivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar y analizar la estructura orgánica de la IES vigente al año 2012. Este es un documento que debe estar aprobado por el máximo órgano de gobierno, en el que sea posible determinar cómo está organizada la parte académica de la IES. Se deben distinguir cuántas y cuáles son las instancias académicas de dirección. De acuerdo a la LOES los cargos de dirección son: rector, vicerrector, decano, subdecano y jefe departamental o su equivalente. 2. Identificar en este documento el número total de cargos académicos de dirección de la IES. 	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada docente, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, de acuerdo al resultado de la verificación de esta variable.
Número de docentes titulares mujeres	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para todas las docentes titulares mujeres de la muestra, se tiene que analizar el o los documentos mediante los cuales se pueda verificar la titularidad de la docente en el año 2012. 2. Revisar la acción de personal, memorando, resolución o contrato en donde se indique desde qué fecha la docente es titular y en qué escala se encuentra ubicada. 3. Verificar si la docente es o no titular. 	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada docente, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda, de acuerdo al resultado de la verificación de esta variable.

GUÍA DE VERIFICACIÓN DE PUBLICACIONES

Variables	Procedimiento para la evaluación de Publicaciones	Registro en el sistema informático
Número de artículos publicados en LATINDEX periodo 2010-2012	<p>En el módulo respectivo del sistema informático del CEAACES, el evaluador tendrá acceso a la lista de publicaciones de artículos de los docentes de la IES, cada uno de los cuales debe ser verificado.</p> <p>La información de publicaciones de artículos que presenta el sistema es la siguiente: el título del artículo, el nombre de la base de datos de la revista donde fue publicado el artículo, el nombre de la revista donde fue publicado el artículo, el nombre del congreso o seminario en caso de que el artículo haya sido presentado en este tipo de espacios, el estado de la publicación (publicado o aceptado para publicación), el año de publicación, la identificación del autor, y un campo de observaciones.</p>	En el módulo del sistema informático respectivo, para cada publicación, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda. Si la publicación ha sido verificada a satisfacción; es decir, si todos los datos han sido verificados con la evidencia enviada por la IES, marcar la casilla SI; en caso contrario, marcar la casilla NO.
Número de artículos con estructura y carácter científico presentados en seminarios y/o congresos nacionales e internacionales periodo 2010-2012	<p>1. A cada artículo publicado se vincula la evidencia, que puede ser el artículo en formato PDF, y en el caso de los artículos aceptados para publicación, se encontrará además del artículo en formato PDF, un documento que certifique este hecho.</p> <p>2. En el caso de artículos que han sido presentados en congresos o seminarios, se debe analizar el documento (puede ser un correo electrónico enviado por el organizador del evento) donde se notifica al autor la aceptación de su artículo. Se tiene que verificar que las fechas correspondan al periodo de evaluación. Estos artículos al menos deben tener una estructura y carácter científico; no se aceptará cualquier tipo de artículo.</p>	
Número de artículos publicados en revistas de las bases Scopus y/o ISI Web	<p>3. En los artículos publicados en revistas se debe identificar el título del artículo, el nombre del o los autores, la fecha de publicación, el nombre de la revista en la que publicó el artículo, entre otros datos. Cuando un artículo ha sido publicado por una revista, generalmente en la primera página se tiene toda esta información; de no ser así, buscar en las primeras páginas interiores hasta identificar estos datos para poder verificar o no la información concerniente a la publicación.</p> <p>4. En caso de que el artículo no esté publicado aún, pero esté aceptado para su publicación, analizar la evidencia que certifique este hecho. Puede ser un documento oficial o un correo electrónico del editor de la revista al autor, donde se le indica que luego del proceso de revisión, su artículo ha sido aceptado para ser publicado. En este documento se debe identificar muy bien de qué revista se trata, para verificar si coincide con lo reportado por la IES.</p> <p>5. En el caso de que no sea posible identificar el nombre de la revista en el artículo, se debe buscar evidencia adicional enviada por la IES para intentar una verificación manual. Es decir, buscar la revista y el volumen en el que fue publicado el artículo en internet para verificar los datos.</p> <p>5. Las bases de datos que se manejan para evaluar las publicaciones de artículos son: Scopus, ISI Web y Latindex, sin embargo, el proceso de verificación en cada caso es el mismo.</p>	

Variables	Procedimiento para la evaluación de Publicaciones	Registro en el sistema informático
Número de libros revisados por pares publicados en el período 2010 - 2012	<p>En el módulo respectivo del sistema informático del CEAACES, el evaluador tendrá acceso a la lista de publicaciones de libros de los docentes de la IES, cada uno de los cuales debe ser verificado y evaluado.</p> <p>La información de publicaciones de libros que presenta el sistema es la siguiente: el título del libro, el nombre, el año de publicación, la identificación del autor, si el libro tiene revisión por pares, el código ISBN, y un campo de observaciones.</p> <p>Se ha solicitado a las IES que envíen al CEAACES todos los libros que reportan como evidencia física, con lo cual, el evaluador podrá revisar y analizar el libro directamente.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para la verificación de los datos de cada libro se debe revisar la tapa y la contratapa, donde se esperaría encontrar toda la información antes mencionada. 2. Revisar y analizar la evidencia del proceso de revisión por pares de los libros. Estos documentos pueden ser correos electrónicos donde se envían observaciones y correcciones por parte de la editorial o de los editores, para mejorar la calidad del libro. Normalmente, se considera válida una publicación científica sólo cuando ha pasado por un proceso de revisión por pares 3. Verificar los nombres y el perfil de los revisores de los libros, en el caso de que si hayan pasado por un proceso de revisión. Deben ser académicos que tengan una formación y experiencia relacionadas con el o los temas que trata el libro. 4. La evaluación de la calidad del libro también se la realizará en el CEAACES, por parte de un equipo de revisores internos, quienes también deben tener una formación y experiencia relacionadas con el o los temas que trata el libro. 5. En la evaluación de un libro se debe tomar en cuenta ciertos aspectos de forma y de fondo como los siguientes: <ol style="list-style-type: none"> a. Un libro debe contener al menos 100 páginas a espacio simple. b. Tanto las pastas como la portada del libro deben responder a un diseño y diagramación profesional de una editorial. c. Si el libro es de una editorial comercial, se entiende que ha tenido una revisión por pares, es decir que ha pasado por un comité editorial. d. Si el libro es de una editorial de la IES, se debe verificar que consten los integrantes del comité editorial que revisó el libro, para asegurar su calidad. Se esperaría encontrar esta información en la tapa y contratapa del mismo. 5. No se tomarán en cuenta los manuales, notas de curso, tesis, guías, compilaciones. No se considerarán los libros sin revisión de pares. Si la IES ha reportado que un determinado libro no tiene revisión por pares, no se lo tomará en cuenta para la evaluación interna por parte de los revisores del CEAACES. 	<p>En el módulo del sistema informático respectivo, para cada publicación de libros, marcar en la casilla (SI o NO) que corresponda. Si la publicación ha sido verificada a satisfacción, es decir, todos los datos han sido verificados con la evidencia enviada por la IES, y el libro ha pasado satisfactoriamente el proceso interno de revisión por pares, marcar la casilla SI, en caso contrario, marcar la casilla NO.</p>

GUÍA DE VERIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE BIBLIOTECA

Variables	Procedimiento para la evaluación de Biblioteca	Categorías (solo variables cualitativas)	Registro en el sistema informático
Número de sitios de trabajo para estudiantes en bibliotecas	<p>Se considera sitio de trabajo para estudiantes en biblioteca, al lugar en donde el estudiante puede desarrollar sus actividades de consulta, el cual debe contar al menos con: a) una mesa (individual o compartida); b) una silla individual en buen estado; c) conexiones eléctricas; d) acceso a internet (alámbrico o inalámbrico).</p> <p>1. Para cada biblioteca reportada por la IES, registrar en la columna 4 del formulario C-FB1-2013, el número de sitios de trabajo que cumplen con los requerimientos mínimos descritos anteriormente en la definición.</p> <p>2. En el caso de que existan bibliotecas adicionales que por alguna razón no fueron reportadas por la IES, añadir las al final del formulario C-FB1-2013, ingresando el campus y el nombre de la biblioteca y proceder con su verificación, tal como se señala en el punto 1.</p> <p>3. Al final del formulario C-FB1-2013, registrar el total de sitios de trabajo para estudiantes en las bibliotecas a nivel de IES, sumando los resultados parciales obtenidos en cada una de ellas.</p>		<p>1. En el módulo del sistema informático respectivo, registrar el número total de espacios de trabajo para estudiantes en las bibliotecas a nivel de la IES.</p> <p>2. Cargar al sistema el formulario C-FB1-2013 en formato PDF firmado.</p> <p>3. Cargar al sistema el formulario C-FB1-2013 en formato Excel.</p>
Número de títulos impresos en la biblioteca	<p>Se consideran títulos de libros a todos aquellos que no son: revistas, documentos de trabajo, tesis, tesinas, ejemplares del mismo libro, guías de enseñanza, cuadernos de docencia y otros similares. Si se consideran los tomos de una colección o enciclopedia como un título separado siempre que traten de temáticas diferentes.</p> <p>Los títulos deben responder a la necesidad de aprendizaje de las carreras de pregrado y/o posgrado, por lo que no se consideran libros de primaria o secundaria, como por ejemplo: "El Escolar Ecuatoriano", "Lenguaje", etc.</p> <p>Con base en la información remitida por las IES, el CEAACES elaboró una muestra de títulos de libros de biblioteca. El formulario C-FB2-2013 contiene la lista de títulos a verificar, en la cual el evaluador podrá ubicar el campus y la biblioteca donde se encuentra un libro determinado.</p>		<p>1. En el módulo del sistema informático respectivo, registrar el número total de libros de las bibliotecas de la IES.</p> <p>2. Cargar al sistema el formulario C-FB2-2013 en formato PDF firmado.</p> <p>3. Cargar al sistema el formulario C-FB2-2013 en formato Excel.</p>

Variables	Procedimiento para la evaluación de Biblioteca	Categorías (solo variables cualitativas)	Registro en el sistema informático
	<p>1. Para cada uno de los títulos de libros de biblioteca contenidos en el formulario C-FB2-2013 proporcionado por el CEAACES, verificar que cumpla con la definición de "título" mencionada anteriormente.</p> <p>2. Si el título cumple con la definición, registrar en la columna 5 del formulario C-FB2-2013, el valor 1; si no cumple, registrar el valor 0.</p> <p>3. Solo si se verifica que el libro sea un título (si se registró el valor 1 en la columna 5 del formulario C-FB2-2013), verificar el número de volúmenes (ejemplares) del mismo, y este valor colocarlo en la columna 6 del formulario C-FB2-2013.</p> <p>4. Al final del formulario C-FB2-2013, registrar el total de libros de las bibliotecas, sumando los valores de la columna 6, y registrar este valor en el espacio designado para el efecto.</p>		
Gestión de biblioteca	<p>Si el responsable de cada biblioteca reportada por la IES confirma que cuenta con una aplicación informática para la gestión sistemática y ordenada del registro y movimiento bibliotecario:</p> <p>1. Realizar el procedimiento completo para solicitar un libro cualquiera y verificar cómo funciona esta aplicación.</p> <p>2. Solicitar un listado de los docentes y estudiantes que han usado la biblioteca el último viernes de la semana pasada, o cualquier otro reporte que indique cómo se almacena y se gestiona la información del movimiento bibliotecario de forma automatizada.</p> <p>3. Para cada biblioteca reportada por la IES, registrar en la columna 4 del formulario C-FB3-2013 el valor 1 en la categoría 1, 2 o 3 que le corresponda, de acuerdo al proceso de verificación.</p> <p>4. En la penúltima fila del formulario totalizar las columnas de las categorías 1, 2 y 3.</p> <p>5. Identificar la categoría que obtuvo el mayor valor total (moda) y registrarla en la última fila del formulario C-FB3-2013. En el caso de que exista una distribución bimodal (dos categorías obtuvieron los totales más altos de igual valor), registrar aquella categoría que más favorezca a la IES, siempre que no correspondan a categorías de extremos opuestos, en cuyo caso se debe registrar la categoría intermedia. Si la distribución es trimodal (las tres categorías obtuvieron totales iguales), se debe registrar la categoría intermedia (Revisar el ejemplo del formulario).</p>	<p>1. <i>Cumplimiento total:</i> La IES tiene automatizado su proceso de gestión de biblioteca por medio de una aplicación informática que controla el registro y movimiento bibliotecario.</p> <p>2. <i>Cumplimiento parcial:</i> La IES cuenta con una aplicación informática para la gestión de biblioteca pero no está totalmente habilitada.</p> <p>3. <i>Cumplimiento deficiente:</i> La IES no cuenta con una aplicación informática para la gestión de biblioteca. Este procedimiento es manual.</p>	<p>En el módulo del sistema informático correspondiente, ingresar el valor de la categoría que a nivel de IES le corresponde a esta variable.</p> <p>2. Cargar al sistema el formulario C-FB3-2013 en formato PDF firmado.</p> <p>3. Cargar al sistema el formulario C-FB3-2013 en formato Excel.</p> <p>4. Subir al sistema cualquier otro documento en formato PDF que se considere pertinente, para evidenciar los resultados de la evaluación de esta variable.</p>

Variables	Procedimiento para la evaluación de Biblioteca	Categorías (solo variables cualitativas)	Registro en el sistema informático
Número de ingresos a las bibliotecas virtuales en el año 2012	<p>La verificación de esta variable se la realiza en el CEAACES, en base a la evidencia documental enviada por la IES.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar los contratos o convenios de uso del servicio de bibliotecas virtuales para verificar que la IES contaba en el 2012 con este servicio, y analizar las condiciones. 2. Revisar los reportes de ingresos a bibliotecas virtuales del año 2012 para establecer el número de ingresos. 		En el módulo del sistema informático correspondiente, ingresar el número de ingresos a las bibliotecas virtuales de la IES en el año 2012.

GUÍA DE EVALUACIÓN DE TIC'S

Variables	Procedimiento para la evaluación de Tic's	Categorías (solo variables cualitativas)	Registro en el sistema informático
Total de ancho de banda de la IES (Kbps)	<p>El ancho de banda en conexiones a Internet, es la cantidad de datos que se pueden enviar a través de una conexión de red en un período dado. Se indica en bits por segundo (bps), kilobits por segundo (Kbps), o megabits por segundo (Mbps).</p> <p>La verificación de esta variable se la realiza en el CEAACES, en base a la evidencia documental enviada por la IES.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar el o los contratos del servicio de internet y otros documentos similares en los cuales se especifiquen las condiciones técnicas en las que se presta este servicio, tales como: el ancho de banda, el lugar físico dónde se encuentra instalado (campus, edificio, facultad), la vigencia del contrato y demás información pertinente. 2. La vigencia del servicio debe corresponder al año 2012 (periodo de evaluación). 3. En caso de tratarse de más de un contrato, totalizar los anchos de banda de cada uno de ellos para establecer el ancho de banda total a nivel de la IES, en (Kbps). 		En el módulo del sistema informático respectivo, registrar el ancho de banda total en Kbps del servicio de internet de la IES.
Número de aplicaciones informáticas	<p>Las aplicaciones informáticas son aquellas que sirven para automatizar y mejorar los procesos académicos y administrativos de las IES con la finalidad de brindar un mejor servicio a la comunidad universitaria. Se tomarán en cuenta las siguientes: a) sistema de matrículas, b) registro académico, c) registro y consulta de notas, d) currículo académico, e) blogs para docentes, f) aulas virtuales, g) materiales de estudio.</p> <p>a) sistema de matrículas: es una aplicación informática que ayuda a gestionar el proceso de matrícula y facilita la realización del trámite a los estudiantes, evitando las colas y aglomeraciones típicas de este periodo.</p> <p>b) Registro académico: Es una aplicación informática que permite el registro y gestión de la información de los docentes de la IES, por medio del cual se puede acceder a sus hojas de vida, formación, experiencia y logros académicos entre otros aspectos.</p> <p>c) Registro y consulta de notas: es una aplicación informática que posibilita el registro de notas por parte de los docentes en una base de datos, y su posterior consulta por parte de los alumnos en el portal de la institución educativa.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Cumplimiento total:</i> La IES cuenta con al menos 5 de los servicios mencionados. 2. <i>Cumplimiento parcial:</i> La IES cuenta con entre 2 y 4 de los servicios mencionados. 3. <i>Cumplimiento deficiente:</i> La IES sólo cuenta máximo con uno de ellos. 	En el módulo del sistema informático respectivo, registrar la categoría 1, 2 o 3, que le corresponda a esta variable, de acuerdo al proceso de verificación.

Variables	Procedimiento para la evaluación de Tic's	Categorías (solo variables cualitativas)	Registro en el sistema informático
	<p>d) Currículo académico: La aplicación informática de la IES debe permitir el pleno conocimiento del currículo de cada carrera que oferta, de manera que el estudiante y la población en general tenga una idea clara de la formación académica que va a recibir, en función de lo cual puede establecer y exigir sus derechos y cumplir sus obligaciones.</p> <p>e) Blogs para docentes: Es un espacio virtual en el cual el docente puede establecer una relación y comunicación permanente con sus estudiantes y otras personas. Estos espacios son aprovechados para publicar artículos de interés, comentarios, opiniones, que permiten una socialización entre grupos de personas. Las publicaciones se organizan por fechas y títulos.</p> <p>f) Aula virtual: Es igual que estar en un aula, pero en un espacio virtual. Es el entorno o plataforma de aprendizaje, donde el estudiante accederá para realizar los cursos en los cuales está matriculado; aquí los educadores crean comunidades de aprendizaje en línea.</p> <p>g) Materiales de estudio: Es una aplicación o espacio en el portal web de la institución, donde el estudiante puede ingresar para la descarga del material de estudio necesario.</p> <p>La verificación documental de esta variable se la realiza en el CEAACES, ingresando al portal institucional para identificar la existencia y funcionamiento de estas aplicaciones; sin embargo, en la visita in situ se puede solicitar cualquier información o demostración adicional que ayude a tener un mejor criterio para la evaluación de esta variable.</p> <p>Determinar la categoría que le corresponde a esta variable, de acuerdo a los resultados de la verificación. La definición de las categorías para este caso se encuentra en la columna adjunta.</p>		
Número de edificaciones de la IES	<p>La verificación de esta variable se la debe realizar en la visita in situ.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para la verificación de esta variable, utilizar el formulario C-FT1-2013 en el cual se listan las edificaciones que la IES reportó al SNIESE. 2. Visitar los edificios de cada campus de la IES para determinar el número total de edificaciones a nivel institucional, y este valor registrarlo en la última fila del formulario C-FT1-2013, en el espacio asignado para el efecto. 		En el módulo del sistema informático respectivo, registrar el número total de edificaciones de la IES, de acuerdo al proceso de verificación.

Variables	Procedimiento para la evaluación de Tic's	Categorías (solo variables cualitativas)	Registro en el sistema informático
Número de edificaciones con cobertura inalámbrica	<p>La verificación de esta variable se la debe realizar en la visita in situ.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprovechar la visita a las edificaciones de la IES para verificar cuántas de ellas tienen al menos un punto de acceso con tecnología Wireless (wi-fi), para que los estudiantes puedan acceder al servicio de internet. 2. Solicitar una clave de acceso y hacer la prueba de ingreso al internet a través del servicio de Wireless. Para este ejercicio, el evaluador debe llevar su propia laptop, o solicitar a la IES que le facilite una. 3. Si el evaluador puede ingresar al internet sin problemas, colocar el valor 1 en la columna 4 del formulario C-FT1-2013. Si por el contrario no puede acceder al servicio de internet inalámbrico por cualquier circunstancia, ya sea porque no funciona la clave de acceso, intenta ingresar pero no lo logra, etc.; colocar el valor cero en esta columna. 4. Al final del formulario C-FT1-2013, registrar el total de edificaciones con cobertura inalámbrica, sumando los valores de la columna 4, y registrar este valor en el espacio designado para el efecto. 		En el módulo del sistema informático respectivo, registrar el número de edificaciones con cobertura inalámbrica de la IES, de acuerdo al proceso de verificación.

GUIA DE EVALUACIÓN DE VERIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE INFRAESTRUCTURA

Variables	Procedimiento	Categorías (solo variables cualitativas)	Registro en el sistema informático
Número de aulas que ofrecen facilidades para las actividades de enseñanza-aprendizaje	<p>Para determinar la calidad del aula se deben analizar aspectos tales como: a) facilidades de acceso y utilización; b) buena iluminación; c) buena ventilación; d) sitios de trabajo (pupitres) cómodos y funcionales, y e) facilidades para utilizar recursos multimedia (acceso a internet, posibilidad de instalar un proyector y computadora).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Visitar cada una de las aulas de la muestra y verificar su calidad. Si cumple al menos con 4 de las 5 condiciones requeridas, se puede considerar a un aula como de buena calidad; en caso contrario, se considerará que el aula no ofrece las facilidades para realizar las actividades de enseñanza-aprendizaje. 2. Para cada una de las aulas, registrar en la columna 4 del formulario C-FI1-2013, el valor 1 si el aula cumple con las características mencionadas anteriormente; en caso contrario, registrar el valor cero. 3. Si se registra el valor cero como resultado de la verificación, es obligatorio colocar una observación en la columna 5 del formulario C-FI1-2013, que justifique la razón de esta calificación. 4. Al final del formulario C-FI1-2013, registrar el total de aulas de buena calidad, sumando los valores de la columna 4, y colocar este valor en el espacio designado para el efecto. 		<ol style="list-style-type: none"> 1. En el módulo del sistema informático respectivo, registrar el número total de aulas verificadas como adecuadas a nivel de la IES. 2. Cargar al sistema el formulario C-FI1-2013 en formato PDF firmado. 3. Cargar al sistema el formulario C-FI1-2013 en formato Excel.
Número de puestos de trabajo asignados a docentes a tiempo completo	<p>Un puesto de trabajo debe ser utilizado por un solo docente a tiempo completo. El puesto de trabajo del docente a tiempo completo se considera equipado si cuenta al menos con un: a) escritorio; b) una silla; c) una computadora de uso exclusivo; d) acceso a internet; e) acceso a una impresora; f) acceso a una línea telefónica, y g) con al menos una silla para atención a estudiantes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Visitar cada puesto de trabajo asignado a los docentes a tiempo completo que constan en la muestra, y verificar sus condiciones. Registrar en la columna 4 del formulario C-FI2-2013, el valor 1 si cumple con las características mencionadas anteriormente; en caso contrario, registrar el valor cero. El docente debe poseer las llaves de su escritorio. 		<ol style="list-style-type: none"> 1. En el módulo del sistema informático respectivo, registrar el número total de puestos de trabajo para docentes a tiempo completo verificados como adecuados a nivel de la IES. 2. Cargar al sistema el formulario C-FI2-2013 en formato PDF firmado. 3. Cargar al sistema el formulario C-FI2-2013 en formato Excel.

Variables	Procedimiento	Categorías (solo variables cualitativas)	Registro en el sistema informático
	<p>2. Si se registra el valor cero como resultado de la verificación, es obligatorio colocar una observación en la columna 5 del formulario C-FI2-2013, que justifique la razón de esta calificación.</p> <p>3. Al final del formulario C-FI2-2013, registrar el total de puestos de trabajo para docentes a tiempo completo, sumando los valores de la columna 4; y colocar este valor en el espacio designado para el efecto.</p>		
Número de puestos de trabajo para docentes a medio tiempo o tiempo parcial	<p>Son espacios donde los docentes a medio tiempo o tiempo parcial pueden desarrollar actividades académicas complementarias. Estos espacios deben garantizar el acceso a facilidades tecnológicas (computadora, internet), y prestar condiciones de comodidad para el trabajo. No se exige que estos servicios sean individualizados, pero sí que existan y estén disponibles cuando el docente lo requiera.</p> <p>1. Visitar los espacios destinados por la IES para docentes a medio o tiempo parcial y verificar sus condiciones.</p> <p>2. Determinar cuántos espacios disponibles para docentes a medio tiempo o tiempo parcial tiene la IES.</p>		En el módulo del sistema informático respectivo, registrar el número total de puestos de trabajo para docentes a medio tiempo o tiempo parcial existentes en las IES.
Facilidades de acceso y movilidad para personas con capacidades diferentes	<p>1. Aprovechar la visita a las oficinas de docentes a tiempo completo, docentes a tiempo parcial, aulas, biblioteca y demás instalaciones de la IES, para verificar si se han implementado facilidades para el acceso y movilidad de personas con capacidades diferentes.</p> <p>2. Verificar la existencia de: a) rampas para silla de ruedas; b) indicadores para personas ciegas y sordas; c) ascensores que permitan el ingreso de una silla de ruedas; d) facilidades de movilidad para silla de ruedas en: pasillos, aulas, bibliotecas, oficinas de docentes y demás espacios de la IES.</p> <p>3. Evaluar las facilidades implementadas para personas con capacidades diferentes, y determinar el cumplimiento de esta normativa por parte de la IES.</p>		En el módulo del sistema informático respectivo, registrar el cumplimiento o no de esta normativa por parte de la IES.

Variables	Procedimiento	Categorías (solo variables cualitativas)	Registro en el sistema informático
Espacios de bienestar	<p>Verificar si la IES dispone de espacios hábiles que ayuden a fomentar el bienestar de sus estudiantes. En el caso de que la IES no tenga espacios propios y los arriende, tenga membresías en algún club deportivo, o similares, verificar la documentación pertinente que soporte esta figura legal, su vigencia, y sobre todo, que estas instalaciones se encuentren cerca del lugar donde funciona la IES; esto es, a una distancia no mayor a 500 metros a la redonda. Los espacios a verificar son:</p> <p>a) <i>Cafetería y/o restaurante</i>: Solicitar el permiso sanitario de funcionamiento emitido por el Ministerio de Salud Pública, el permiso de los bomberos, patente municipal, y cualquier otro tipo de permisos que permitan verificar el funcionamiento adecuado e higiénico de este servicio. Si no cuenta con estos documentos, no se puede garantizar la calidad del servicio. En el caso de existir más de una cafetería, se debe realizar el mismo procedimiento de verificación en cada una. Todas las cafeterías deberían cumplir las normas señaladas para aceptar este servicio como adecuado; sin embargo, se debe analizar cuántas cumplen y cuántas no cumplen con respecto al total, para evaluar el servicio en su conjunto como adecuado o inadecuado, según sea el caso, y tomarlo en cuenta o no para la categorización de la variable.</p> <p>b) <i>Áreas verdes</i>: espacios verdes donde los estudiantes pueden compartir momentos de descanso y relajamiento. Observar si es suficientemente amplio y si mantiene el aseo adecuado.</p> <p>c) <i>Canchas deportivas</i>: espacios destinados a la práctica de deportes por parte de los estudiantes. Verificar si no tienen obstáculos que imposibiliten su utilización, si tienen los implementos necesarios para la práctica de un determinado deporte. Si es cancha de básquet debe tener los aros en buen estado, la cancha marcada perfectamente; si es una de fútbol, debe contar con los arcos y el césped en buen estado (cortado).</p> <p>d) <i>Consultorio médico</i>: espacio destinado para la atención médica o de emergencia. Debe contar con el servicio de un médico o una enfermera, al menos con una camilla, aparatos para la toma de signos vitales, sillas, medicación básica, y la atención debe ser continua, sin interrupciones, dentro del horario normal de la IES.</p>	<p>1. <i>Cumplimiento total</i>: La IES cuenta con espacios adecuados y suficientes.</p> <p>2. <i>Cumplimiento parcial</i>: La IES cuenta con espacios de bienestar limitados.</p> <p>3. <i>Cumplimiento deficiente</i>: Existen notorias deficiencias en la disponibilidad de espacios de bienestar.</p>	En el módulo del sistema informático respectivo, registrar la categoría (1, 2 o 3) que de acuerdo al proceso de verificación de los espacios de bienestar, le corresponde a la IES.

Anexo 11: Transcripción de las entrevistas en profundidad

ENTREVISTAS A PARES EVALUADORES EXTERNOS

ENTREVISTA 1

Marzo 19

Nancy Wong. Guayaquil. Coordinadora equipo 1. 16 años de experiencia IES. Docente. Jefe Planificación, Decana. 3 evaluaciones nacionales, 1 internacional.

1. *En base a la experiencia vivida durante la capacitación previa a la evaluación, ¿qué podría incorporarse a ese proceso para mejorar la formación de evaluadores externos especializados?*

La capacitación respondería al modelo que ya está diseñado por la institución que en este caso es el CEAACES. Tal vez se necesita mucho más... bueno en la época en que se hizo esta evaluación institucional era la segunda macro experiencia de los evaluadores, la primera fue para la depuración de las universidades. En la segunda ya se hizo la evaluación institucional pero en el país no existen primero tantos evaluadores capacitados y los que participaron en la primera evaluación éramos realmente pocos. Segundo, las universidades no habían sido vistas como lo que son, academias, entonces evaluadores académicos muy pocos también a nivel nacional, menos aún dispuestos a evaluar o saber sobre que hay que evaluar las universidades. Tercero un modelo que aparentemente es más de procedimientos, es más administrativo. Un modelo que a lo mejor está concebido como para poner en orden a ciertos procesos, ciertos procedimientos dentro de las universidades. En ese modelo la parte académica casi no se evaluó, sino más bien los procedimientos. Entonces en ese contexto la capacitación del modelo y del proceso no más que procedimental. Se indicaba a los evaluadores que estos son los formatos que tiene que llenar y para llenar esto pida esto, esto y el otro. De pronto los que somos académicos si teníamos alguna idea de que podríamos necesitar algún otro documento más y a lo mejor independientemente cada uno lo hizo, pero que no respondía a básicamente a lo que se nos capacitaba... y también los mismos que hicieron el modelo no eran académicos. Cada uno de los evaluadores o los coordinadores que éramos los que dirigíamos y revisábamos lo que trabajaba el equipo, entonces si de repente tenías que ver la calidad de los docentes, entonces uno decía en la evaluación in situ, bueno, veamos un poquito más allá, pide el currículum para ver su experiencia, aunque eso no lo diga el modelo. En la capacitación ni los mismos diseñadores, a lo mejor muy pocos de los diseñadores del modelo eran realmente académicos. Lo que nos capacitaban era en el uso de las guías nada más.

2. *¿Encontró alguna debilidad durante la fase de evaluación documental?*

Bueno esa fue una etapa que se hizo en Quito con unas computadoras, unos programas, y realmente es la primera vez que se intentaba sistematizar un proceso de revisión de evidencias documentadas, entonces sí, habían fallas porque primero ni las universidades mismas tenían claro que tipo de documento era el que se tenía que subir para que los evaluadores los revisaran en las máquinas. Entonces había mucha evidencia que no correspondía a lo que se necesitaba. Segundo, obviamente el sistema a cada rato se caía. Tercero, los criterios para mirar si ese documento era pertinente o no también no estaban como muy claro, entro en algunas ocasiones a discusión y en ese rato se tomaban decisiones que no era lo que decía el manual o lo que se nos habían dicho en la capacitación. Nos pedían que tomen en cuenta algún aspecto a lo que la sala de evaluadores respondía que eso no estaba escrito en ningún lado, posteriormente cambiaban de opinión y nos pedían que no lo tomen en cuenta. No existía una normativa clara, escrita, no era suficiente lo que decían las guías porque como dije antes, no estaba pensado el proceso desde una cabeza académica, con una experiencia académica, y entonces se escapan cosas.

3. *Si la evaluación se conceptualiza como una investigación evaluativa, verificando documentos en un computador, ¿percibía un adecuado nivel de adquisición de conocimiento acerca de la realidad de la universidad en estudio?*

Yo creo que el análisis documental como se lo hizo no reflejaba el total de la realidad de una universidad porque eran ciertos aspectos, ciertos documentos que se pedían. Por ejemplo, en los docentes había en las Estatales un sistema de contratación con el que se les da un nombramiento con definiciones o nombres diferentes a las privadas y había que estar mirando para intentar comprender unas diferencias en contratación, no se situaba uno en diferentes lugares o diferentes universidades. Pero en la capacitación nunca se lo hizo, no se dieron las características de este tipo de diferencias y algunas otras. Esos papeles no son realmente la realidad universitaria, es un sistema de contratación nada más, descontextualizado, no se entendía fácilmente que lo que estábamos analizando era un procedimiento, no una particularidad de una universidad.

4. *¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan el modelo de evaluación global institucional?*

La única base teórica es la búsqueda de la calidad pero no hay un modelo filosófico que yo haya podido percibir, simplemente un modelo administrativo en busca de la calidad.

5. *¿Podría sugerir alguna acción que optimice la fase de evaluación in situ?*

Un procedimiento que optimice no se desde que punto. Si vamos al uso de recursos entonces otra vez la cuestión de sistematización sería oportuna, pero si el objetivo de la verificación in situ es obtener más información que la que se ha reportado en un documento o evidencia por escrito entonces debía haber más protocolos. Mayor capacitación a los docentes que van a ir a hacer las evaluaciones in situ para que puedan percibir detalles de esa realidad que no es justamente la que se muestra en los papeles. Entonces de pronto podría de pronto hacerse hasta simulacros previos a la evaluación in situ. Un docente dicta su clase, prepara su clase, va a la universidad, firma y se va. Y ese docente queremos que evalúe una realidad institucional cuando no ha tenido mayor relación con la gestión académica, con la gestión administrativa, porque solo fue a dar una clase nada más. Hay aspectos universitarios que no se perciben así tenga uno 20 años dando clases en una universidad si su trabajo solo fue ir a dar la clase. ¿Cómo puedes ir a hacer la evaluación de una realidad que no has vivido?

6. *El Art. 94 de la LOES establece que la evaluación se ejecutará mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico acerca de las IES. ¿En qué consistió el proceso de recopilación de datos cualitativos?*

NW: El procedimiento de evaluación era simplemente verificar documentos y luego en la evaluación in situ llenar datos sobre libros en biblioteca o ancho de banda internet. No se realizaron otros procedimientos, quizás en la visita in situ podría decirse que se recopilaban datos cualitativos sobre si se obtenía o no señal de internet, la observación quizás sería una técnica de recopilación de datos cualitativos utilizada en esa fase.

7. *¿Cuál es su opinión con respecto a la organización y claridad de la información proporcionada dentro de los instrumentos y guías de evaluación para llevar a cabo su labor como par evaluador?*

Creo que los instrumentos y las guías respondían al modelo entonces si el modelo es corto, las guías también resultan cortas porque se ajustan a un modelo, si el modelo fuera más amplio o tuviera otras miradas y perspectivas me imagino que el desarrollador del modelo va a elaborar unas guías acordes a ese modelo. Yo no podría decir que las guías resultaron cortas cuando el modelo era muy amplio. El modelo era un modelo procedimental y las guías solamente se remitían a un check-list.

8. *¿Qué variables o indicadores podrían añadirse al modelo de evaluación para valorar la internacionalización de las IES?*

Una IES es internacional cuando tiene convenios que ejecutan con otras IES en otros países. Cuando mis alumnos van y vienen, cuando mis docentes van y vienen, entonces si eso es lo que yo considero que es válido para el criterio de internacionalización eso es lo que yo debería evaluar. No el número de convenios sino la efectividad de cada uno de esos convenios utilizados en el año. Que universidades dan créditos a mis currículos para enviar a sus estudiantes y si homologan mis currículos y reciben además a mis alumnos tengo credibilidad internacional en cuanto al currículo y eso pues obvio tiene un trabajo previo, no se da fácilmente, eso significa que desde la perspectiva de la calidad tenemos que arreglar la casa para poder ofrecer un servicio internacional. Entonces yo pondría allí como indicadores el número de docentes que viajan a otras universidad, las prácticas que realizan allá, el tiempo que permanecen, la frecuencia con que nos invitan a participar ya que uno invita a alguien cuando piensa que de ese alguien se puede aprender algo o vamos a ganar algo ambas partes. Pero si mi currículo no satisface expectativas internacionales nadie me va a invitar a nada.

9. *¿Desea sugerir algún otro aspecto para la mejora del modelo de evaluación global institucional?*

Para la mejora del modelo yo creo que la opinión de los estudiantes es importante y en este modelo me parece que estaba un poco ausente esa opinión que en algún momento se pensaba que iba a considerarse pero finalmente no. Simplemente si quiero saber cómo estoy dando mi servicio el cliente es el más adecuado para darme una idea así sea subjetiva. Yo creo que la opinión de los estudiantes es importante.

ENTREVISTA 2

Karina Garcia. Guayaquil. 10 años de experiencia. Docente. Coordinador Académico Institucional. 3 evaluaciones nacionales.

21 de marzo.

Par evaluador en fase análisis documental
Coordinador de equipo visita in situ.

1. *En base a la experiencia vivida durante la capacitación previa a la evaluación, ¿qué podría incorporarse a ese proceso para mejorar la formación de evaluadores externos especializados?*

Para empezar el tiempo de duración de las capacitaciones. Fue bastante limitado y respondía únicamente al estudio de las guías o a la evaluación de determinado número de parámetros pero no se formaba al evaluador como evaluador en sí. Fue una verificación o explicación sobre qué datos deberían revisarse en los diferentes aspectos a evaluador más no una socialización del modelo de evaluación en profundidad.

2. *¿Encontró alguna debilidad durante la fase de evaluación documental?*

Quizás en la fase de evaluación documental yo creo que muchos evaluadores no teníamos los mismos criterios para manejar los documentos de las IES y eso se debía obviamente a la falta de formación. Hubo personas, de acuerdo a la dinámica de los equipos, que evaluaban con cierta discrecionalidad documentos. Por ejemplo, se pedía que se evalué en un documento determinado contenido, pero las personas se ponían a cuestionar otros aspectos del documento, como el cuestionar si dicho documento había sido forjado porque no era una hoja en la que se observaran perforaciones que implicaba que el original se encuentre dentro de algún archivo o carpeta. Hubo mucha discrecionalidad en determinados aspectos y estaba radicada en el hecho de que no hubo una general del proceso, de cómo debía dirigirse el proceso en sí.

3. *Si la evaluación se conceptualiza como una investigación evaluativa, verificando documentos en un computador, ¿percibía un adecuado nivel de adquisición de conocimiento acerca de la realidad de la universidad en estudio?*

No. Se veía una parte de la realidad, más no la realidad en sí. Para poder tener una idea clara de la vivencia institucional no es suficiente solo ver elementos documentales, sino también la verificación in situ. Y este proceso impedía que el evaluador documental tuviera esa experiencia de la realidad de la institución in situ porque no éramos enviados a las mismas instituciones que habíamos evaluado documentalmente.

4. *¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan el modelo de evaluación global institucional?*

Bueno el modelo es un modelo que tiene cinco aristas y eso está subido en la página del Consejo de Evaluación y Acreditación. Realmente decirte un modelo teórico como tal, no lo es, más bien creo que es un modelo matemático el que están siguiendo como línea principal.

5. *¿Podría sugerir alguna acción que optimice la fase de evaluación in situ?*

La dinámica de los equipos debería ser mucho más amplia permitiendo el contacto con los diferentes actores que participan de la vida institucional, no solamente con los directivos o equipo de personas designadas para atender a los evaluadores del CEAACES durante su visita, sino también que los evaluadores tengan acceso a conversar con quienes son protagonistas del quehacer universitario. Debería además haber mayor diversificación en cuanto a las líneas de los evaluadores, que no solamente sean docentes sino también profesionales en otras áreas. A veces se carecía por ejemplo del

acompañamiento de un abogado, a ellos los utilizaron únicamente en la parte documental, se necesitaría un equipo multidisciplinario que permita observar desde diferentes aspectos la dinámica de la evaluación en sí.

6. *El Art. 94 de la LOES establece que la evaluación se ejecutará mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico acerca de las IES. ¿En qué consistió el proceso de recopilación de datos cualitativos?*

Yo creo que ese aspecto se ha dejado de lado, o se ha tratado más bien de lo cualitativo llevarlo absolutamente y netamente hacia lo cuantitativo. Por ejemplo había aspectos dentro del modelo que eran de naturaleza cualitativa pero que dentro de las guías y dentro de la verificación de datos se lo hizo numéricamente. Tenía una ponderación. Por ejemplo al evaluar dentro de infraestructura la calidad del ambiente en el salón de clases eran datos que devolvían el parámetro cuantitativo más no permitía decir las condiciones eran adecuadas o no. La intención fue evitar la subjetividad pero se sacrificó lo cualitativo del proceso.

7. *¿Cuál es su opinión con respecto a la organización y claridad de la información proporcionada dentro de los instrumentos y guías de evaluación para llevar a cabo su labor como par evaluador?*

Las guías tenían algunos errores que hubo que irlos corrigiendo sobre la marcha. Había cierta información que era ambigua y teníamos que recurrir a los técnicos para que ellos hicieran precisiones y no todos los técnicos tenían el mismo criterio. Yo creo que allí se pierde una dirección concreta respecto de la indicación del modelo. Como ejemplo me pasó a mí que en una de las guías decía que al verificar los libros de las bibliotecas una de las observaciones a realizar era revisar si tenían o no el ISBN. Entonces al dirigirme a la biblioteca en una institución pude verificar que varios libros carecían del ISBN aun cuando eran libros, pero por el año de publicación obviamente no tenían ese requisito. Yo llamé a una de las coordinadoras de la parte técnica y realicé la consulta acerca de la intención de verificar que los libros tengan el ISBN, si el indicador deseaba medir la antigüedad de los textos, o simplemente verificar que eran libros. La Técnica me indicó que lo que se deseaba verificar es que los libros fueran libros, por lo tanto, era irrelevante para ese caso particular que los libros tengan el ISBN. Sin embargo, sé que en otras universidades los evaluadores no hicieron la consulta y simplemente anularon, o no contabilizaron los libros que no tuviesen el ISBN. Ya por ahí tenemos una doble forma de evaluar porque no existió un criterio unificado.

8. *¿Qué variables o indicadores podrían añadirse al modelo de evaluación para valorar la internacionalización de las IES?*

Yo creo que eso se podría medir no solamente con los convenios sino también con la movilidad docente, la movilidad estudiantil. Hay algunas universidades que también están gestionando aspectos de acreditación internacional. Yo creo que a lo mejor dentro del modelo se pudieran incluir el tema de movilidad internacional que considero es pertinente porque es mencionado dentro del régimen académico.

9. *¿Desea sugerir algún otro aspecto para la mejora del modelo de evaluación global institucional?*

El tema de capacitación a los evaluadores y a los coordinadores de equipos es fundamental. Yo pienso que esto debería ser un proceso sistemático que se realice durante todo el año para que llegado el momento de los procesos de evaluación a las instituciones éstos sean mucho más consistentes con lo que se espera realizar.

ENTREVISTA 3

Edison Yépez. Quito. Par evaluador. 30 años de experiencia. Docente. Director Investigación, Director Posgrado, Decano. 4 evaluaciones nacionales, 1 internacional.
Marzo 21

1. *En base a la experiencia vivida durante la capacitación previa a la evaluación, ¿qué podría incorporarse a ese proceso para mejorar la formación de evaluadores externos especializados?*

Todo el entrenamiento para el proceso de evaluación fue para aplicar el modelo cuantitativo. Nos capacitaron para el cumplimiento de todos los indicadores de evaluación acorde con el modelo planteado. En el asunto de la capacitación existen algunos elementos que deben ser considerados, uno es el criterio del evaluador sobre todo el evaluador que tiene un poco de experiencia, que ha caminado en dos o tres o cuatro procesos de evaluación anterior y que su riqueza de la experiencia puede también enriquecer el modelo. Esto significa que se puedan tomar en cuenta los criterios del evaluador que hace ver que hay cosas que no están en los indicadores o que sobrepasan la realidad de la observación del indicador cuantitativo para mejorar el proceso. El criterio del evaluador es importante en los procesos de mejoramiento, de rediseño de la evaluación. En cuanto a la capacitación misma, esta me parece que está atravesando solamente por el hecho de cómo llenar instrumentos pero no por el hecho de tener criterios de evaluación más allá de ese mecanismo. Quiero decir con esto que la capacitación del evaluador debería estar también integrando procesos de evaluación in situ, o de otra índole previendo otras perspectivas del evaluador, no solamente llenar instrumentos formalmente. Me parece que la capacitación con toda la experiencia que ha tenido un evaluador, y en cursos anteriores y en desarrollo va más allá de ser un encuestador. Un verdadero evaluador debe ser capaz de ver otros indicadores que no están previstos.

2. *¿Encontró alguna debilidad durante la fase de evaluación documental?*

Hay varias cosas. El asunto es que todavía no hay una sincronización entre lo que se pide en los documentos, entre lo que se sube el SNIESE, entre lo que se plantea la universidad y existe además una prisa por verificaciones que se hacen en el día a día de los instrumentos de las determinaciones e incluso de los constructos de los documentos de la evaluación que se le pide a la universidad. Usted está caminando ahora por una característica de pertinencia para acreditación, mañana esa misma pertinencia ya se cambió por otros indicadores u otros procesos y pasado mañana hay nuevos cambios de ese hecho. El cambio no es que sea malo, el cambio es magnífico, pero hay que hacer un cambio sostenido, es decir, capacitando a las gentes, a las universidades, a los procesos, y entonces si tiene usted todos los instrumentos para este elemento. Cuando usted ya logra tener los instrumentos, da la casualidad de que el periodo de capacitación que el CEAACES es un poco más atrás que lo que usted creció en la universidad en los cambios de los instrumentos. Me parece que allí hay una pequeña falta de sincronización entre lo que se planifica, lo que se evalúa y lo que está haciéndose en las universidades.

3. *Si la evaluación se conceptualiza como una investigación evaluativa, verificando documentos en un computador, ¿percibía un adecuado nivel de adquisición de conocimiento acerca de la realidad de la universidad en estudio?*

Allí yo si tengo una seria dificultad sin que esto signifique estar en desacuerdo con el modelo en sí, a mí el modelo me parece bueno, ha ido creciendo, se ha ido modificando, cualitativamente ha sido muy mejorado, pero exactamente eso es lo que falta. Me parece que nos movemos en un momento cuantitativo pero no toda la universidad ni incluso en la investigación evaluativa es cuantitativo, existen ahora paradigmas mixtos el cuanti-cualitativo, en donde usted tiene que ver más allá que lo que están planteándose. Le voy a poner un ejemplo: una universidad plantea como aspecto prioritario investigación en el área agropecuaria para satisfacer las necesidades de una comunidad sobre cruzamiento genético de ciertas plantas para mejorar la producción agrícola de ese sector, eso no está

considerado. Solo se considera si se hace o no se hace investigación. Pero los resultados que en hechos han sido cualitativamente previstos para una determinada población, para un determinado crecimiento del mejoramiento de calidad de vida, esos no los están viendo cualitativamente, es decir, hay que ver otros elementos que están en el entorno con un conjunto de instrumentos no cerrados, un poco abiertos, que complementen la investigación evaluativa cuantitativa. Es decir, lo cualitativo que nace de la observación directa, que nace de la relación directa con la gente en la universidad, con los productos que han generado, con el impacto de la universidad, parece que no se puede ver a través de los instrumentos. Es decir, yo sí creo que el evaluador además de las guías de evaluación debe tener un instrumento que le permita con preguntas abiertas, con criterio de formación de evaluador, inquirir otras cosas que la comunidad y la universidad ha caminado, siendo brillantes, pero que no están siendo visibilizadas a través del instrumento de evaluación. Si el instrumento de evaluación no toca esos campos, que no los puede tocar tampoco porque la evaluación es un poco general en la universidad. Pero estas particularidades que sobrepasan la línea de crecimiento en términos de calidad de una universidad no son vistas y creo que el evaluador declarado, con instrumentos válidos, con investigación más abierta, mas cualitativa puede ir conformando otros elementos y otros indicadores que harán que la evaluación y el sistema sea realmente importante.

4. *¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan el modelo de evaluación global institucional?*

Es un modelo cuantitativo fundamentalmente. Hay una circunstancia que es importante. Lo último creo yo que es entender a la evaluación como un proceso de capacitación, eso es lo último. No hay que evaluar por evaluar, no hay que evaluar para tener datos únicamente, no hay que evaluar solamente para ver el estado de una situación, no hay que evaluar para medir el parámetro que se ha logrado desde un punto a otro frente a un metro de medidas. No, no, más allá de eso, va a evaluar para que ese proceso sirva de capacitación para todos, para el evaluador, para el CEAACES, para la universidad fundamentalmente, y gesta que a través de ese mecanismo reoriente su proceso de mejoramiento, es decir, esto me sirvió para capacitarme. El concepto nuevo entonces es capacitación entendida como la evaluación como instrumento que le permite mejorar la calidad, la excelencia. Pero esa excelencia va por indicadores de aprender como capacitadores, lo que está mal para corregirlo, para mejorarlo. Le permite conocer la realidad para transformarla. Pero es una cosa que va más allá de eso, es un proceso continuo, sistemático, permanente, científico de capacitación de todos. Entonces entendida así no estamos hablando ni de lejos con una característica punitiva y peor aún con una característica de determinar usted tiene una clase diferente de otra por no tener un indicador o tener otro. Quizás esa universidad también tiene otros indicadores mayores que no son bien vistos. Entonces la parte epistemológica de la evaluación como concepto va como capacitación, como mejoramiento permanente, como proceso permanente. Y esto va más allá de simplemente determinar una nota.

5. *¿Podría sugerir alguna acción que optimice la fase de evaluación in situ?*

Bueno yo creo que la parte de evaluación in situ atraviesa por un proceso de que van un conjunto de evaluadores y los evaluados se sienten observados. Yo creo más bien que los indicadores de evaluación deben ser muy conocidos muy madurados en el caso de las universidades. El docente en la universidad todavía tiene un temor, un miedo de ser evaluado aunque debería ser lo contrario. Ciertamente es que el gobierno ha hecho un esfuerzo inmenso para dar dinero a las universidades y hacer cualitativamente mejor sus procesos, no hay que desconocer esa realidad, es una orientación que está a la vista de todos, pero hace falta más capacitación a la comunidad de la universidad. El hecho de que se tome una evaluación por criterios, por ejemplo, ¿Qué piensa la asociación de profesores frente a los procesos de su propio crecimiento como universidad? ¿De su propia relación con la ciencia? ¿De su propio desarrollo de la investigación como estrategia de aprendizaje? ¿O de la propia evaluación como método y estrategia de aprendizaje al interior de la universidad? ¿Qué piensa el docente de lo que requiere, tiene y de lo que más necesita? En una realidad contextualizada, determinada, diferente. Yo creo que hay que hacer mucho por ese lado.

6. *El Art. 94 de la LOES establece que la evaluación se ejecutará mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico acerca de las IES. ¿En qué consistió el proceso de recopilación de datos cualitativos?*

El proceso consistió más bien en un proceso de verificación. Es decir, supongamos el caso de una biblioteca, cuántos libros tiene, si son permanentes o no. En el caso de la infraestructura la característica del aula de sus aparatos, si tiene infocus, pizarrones eléctricos. Es decir es una constatación de procesos. Me parece que lo cualitativo como referí anteriormente no está siendo prioritario.

7. *¿Cuál es su opinión con respecto a la organización y claridad de la información proporcionada dentro de los instrumentos y guías de evaluación para llevar a cabo su labor como par evaluador?*

Bueno en eso yo sí creo que ha habido un avance significativo. De las experiencias anteriores se ha permitido perfeccionar los indicadores, los ítems del proceso, se han determinado cosas mucho más puntuales, más exactas. Por ejemplo, se busca ver si existe un programa de seguimiento a graduados, ver si existe un programa de práctica pre-profesional, en definitiva la relación con la universidad con el entorno, esto está bien. Lo que pasa es que tenemos que también pensar cualitativamente si esos planes tuvieron los resultados previstos, no en cuanto a metas cuantitativas, sino a realizaciones en el impacto sobre el medio social en la comunidad, de qué manera se están logrando. En el modelo si ve que los indicadores funcionan, incluso si ve que las fórmulas de ponderación son adecuadas, tienen mediciones ponderadas realmente significativas incluso sacando modos, las modas que le permiten determinar niveles más adecuados, pero es solo cuantitativo. Usted como investigadora creará que entonces cambiando de que todas las universidades tengan un plan de esto o un plan de lo otro o que una evaluación de que existan esos planes sin relacionarlos con lo real, ya está. No, no, no, me parece que va más allá, va a la característica de como cumplirlo, de cuanto ha llegado, de cuanto cualitativamente puede ser visto un proceso, un profesional puede tener todo un nivel de formación con su perfil, pero ¿Cuánto realmente de bueno es en lo que está haciendo?

8. *¿Qué variables o indicadores podrían añadirse al modelo de evaluación para valorar la internacionalización de las IES?*

Algunos elementos, por ejemplo las relaciones con las redes internacionales. Hoy se está haciendo en el país un gran esfuerzo para que pertenezca a redes, estamos de acuerdo. Entonces estamos todas las universidades ligadas a una red para hacer la cultura física por decir algo, y con eso va a ser su crecimiento como universidad y su potestad para mejorar cosas dentro de cada uno de los gremios, pero no nos hemos relacionado con las características de las políticas internacionales de la UNESCO del cumplimiento de la educación a nivel mundial, con las redes latinoamericanas de investigación y de desarrollo de la ciencia, de la tecnología, del arte, de la comunicación, etc. Esas redes han sido poco vistas, ni siquiera hemos tenido un gran avance en lo que se llama las bibliotecas virtuales, hasta donde tenemos nuestro empeño de cooperación técnica con todo el mundo en estas ramas, en estos procesos. Tampoco tenemos el asunto de la movilidad que puede dar la relación internacional, y también debemos tener alguna circunstancia que nos permita determinar mínimos básicos internacionales. Me estoy refiriendo a que si todo el mundo está en una formación de arquitectos, existan mínimos internacionales frente por ejemplo a las características de las resistencia de los materiales, del asunto sísmico, son elementos que no se están incorporando en los currículos en las prácticas. Necesitamos una relación internacional de mínimos hablando de por lo menos un 10% de cosas en formación son universales, como las matemáticas, la física, y las ciencias son universales, y es allí donde tenemos que ponernos de acuerdo hasta donde como y cuando, esa relación universal nos falta en las ciencias sociales fundamentalmente.

9. *¿Desea sugerir algún otro aspecto para la mejora del modelo de evaluación global institucional?*

Bueno yo creo que puntualmente habrá que hacer algunos aspectos de mejora, algunas circunstancias que se piden como los datos que a la universidad le llegaron un poco desvirtuados por comunicaciones diferentes que se están dando entre el CEAACES y la universidad en el mundo real. Creo que esas cosas podrían cambiar. La otra situación que debería estar es en el asunto del currículo, es decir, una cosa es la planificación curricular pero otra muy distinta es saber cómo el docente desarrolla su actividad de aprendizaje en el aula. Es decir, la metodología, la estrategia, técnicas activas del proceso de formación, de desarrollo del aula, la gerencia del aula, la andragogía en el mundo de la docencia universitaria no están vistas. Y el asunto fundamental es la formación de recursos humanos calificados como profesionales y como investigadores y emprendedores de un proceso, pero no sé si eso lo estemos logrando al interior de las universidades. Esa relación solo se la consigue de dos maneras: haciendo observación directa de aula o a través de los gremios, de las investigaciones a grupos docentes pero haciendo entrevistas a grupos focales, de otra manera, haciendo investigación evaluativa de corte cualitativo. Hacemos una discusión de pares o de entornos en este proceso y de allí sacar observaciones de cada universidad. Yo pienso que el modelo ha crecido mucho, es muy bien visto en muchos países. El mundo moderno está desarrollándose en este paradigma de la investigación mixta, no todo es cuantitativo, ni todo es cualitativo, debemos utilizar de los dos elementos para hacer un proceso.

ENTREVISTA 4

Cinthya Game. Guayaquil. Par evaluador. 22 años experiencia. Docente. Coordinador Investigación. 1 evaluación nacional

1. *En base a la experiencia vivida durante la capacitación previa a la evaluación, ¿qué podría incorporarse a ese proceso para mejorar la formación de evaluadores externos especializados?*

La capacitación para mí fue un poco confusa porque simplemente te llamaron un par de horas de un día a contarte lo que tenían los instrumentos para evaluar pero no te dieron ningún tipo de reflexión, análisis de cada uno de los indicadores, sus posibles formas de contestar, sí o no, y aparte de esto había una pequeña fase nueva de ellos que era de evaluar en el papel y con la tecnología a través de un sistema el cual tuvo un sinnúmero de pruebas con los evaluadores presentes que no permitían dilucidar lo que realmente te tenían que capacitar que era o el uso del aplicativo o el uso de cada uno de los indicadores o la fundamentación para poder tener criterios para evaluar los indicadores.

2. *¿Encontró alguna debilidad durante la fase de evaluación documental?*

Yo fui miembro de un equipo que estaba constituido por un coordinador y éramos cinco pares evaluadores expertos en educación superior. Considero que una evaluación de este tipo si necesita tener al oponente, es decir al señor que está siendo cuestionado, a la institución cuestionada para que de las razones y por qué utiliza determinados modelos en su documentación. Porque revisar todos estos papeles que estaban escaneados también ocurría otra cosa, que la recuerdo claramente, que ellos ese momento exigían un formato y las universidades no habían subido un formato, entonces si evaluamos bajo formatos estamos evaluado sumamente cuantitativamente, solamente el cumplimiento, en cambio, poder evaluar en presencia a la institución, a los responsables, sería información cualitativa que te ayuda no solamente a medir el indicador, sino a poder verificar esos criterios que evalúan el indicador y sumar otros que a futuro se podrían utilizar y despejar otros que son inútiles.

3. *Si la evaluación se conceptualiza como una investigación evaluativa, verificando documentos en un computador, ¿percibía un adecuado nivel de adquisición de conocimiento acerca de la realidad de la universidad en estudio?*

No, absolutamente no porque eran documentos que estaban escaneados simplemente en este aplicativo, no, las respuestas eran muy precisas y también había muy poco espacio en la interface como para hacer comentarios a profundidad.

4. *¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan el modelo de evaluación global institucional?*

Hubiera sido interesante que nos lo dijeran. Realmente nunca nos dieron una introducción teórica, simplemente nos mandaron por correo un sinnúmero de guías, después cuando llegamos nos volvieron a hacer énfasis en las guías y no nos indicaron ningún modelo teórico en relación a ser un modelo de evaluación mixto que mida lo cuantitativo y cualitativo, simplemente era un check-list de indicadores cuantitativos y lo máximo que ellos nos podían indicar era el promedio numérico, la media aritmética y era todo matemático.

5. *¿Podría sugerir alguna acción que optimice la fase de evaluación in situ?*

La evaluación in situ también tuvo sus pros y más contras. El sentido en que tu ibas a evaluar una lista de objetos que la universidad tenía que tener y si era de interés de ese evaluador externo, porque también considero que el ser evaluador necesito otro tipo de capacitación que no solamente sea en el instrumento, en la fundamentación teórica, sino en el perfil del evaluador. Era una evaluación de negociación, sin esa capacitación podríamos confundir la evaluación con la auditoria y no son lo mismo. Y entonces yo veía que en la evaluación in situ eran simplemente unas matrices donde tenías que

verificar si había un número de aulas, un número de mesas, un número de puestos de profesores de tiempo completo, si había una impresora, si había un teléfono...bueno, eso no sé si mida realmente la calidad de la educación. Creo que también debió haber sido importante verificar otros aspectos que simplemente en las capacitaciones fueron otorgados por intuición que tenga el evaluador para poder medir el indicador. Otra cosa que también en la evaluación in situ no era clara pero yo si lo hice, yo me apropié de uno de los indicadores que era el área de vinculación, me interesó mucho ese tema porque considero que tengo relación directa con lo que es el tema proyectos y me enfoqué mucho en tratar de entender la lógica que las universidades estaban utilizando para trabajar esta área de proyectos de vinculación en relación a lo que decía el indicador. Inclusive en mis informes yo me inventé una mallita para que en base a lo que ellos nos habían propuesto, aumentar información, comentarios que podrían servir a la IES como al CEAACES para poder tener una mejor referencia para medir el indicador de vinculación. También otra cosa que veía es que la evaluación in situ era medir objetos, nada más, no había una medición a profundidad quizás de la calidad en la gestión y la toma de decisiones de las cabezas que estaban a cargo de todos estos procesos generales de la universidad. Eso no lo vi.

6. *El Art. 94 de la LOES establece que la evaluación se ejecutará mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico acerca de las IES. ¿En qué consistió el proceso de recopilación de datos cualitativos?*

A ver, ahí en el artículo dice claramente una técnica, una metodología que se llama sistematizar. Sistematizar no es solamente verificar en un cuadro el cumplimiento, sistematizar es con observación, estar presente un mayor número de días y tiempo en el lugar, entonces ahí podríamos tener resultados cualitativos que no se pueden medir en un solo día o simplemente medir en dos o máximo tres días dependiendo el tamaño de la universidad a la cual estabas yendo a visitar. Y registrar datos cualitativos yo pienso que muy pocos evaluadores lo hicieron, creo que la mayoría se limitó a cumplir ese proceso, no sé si los coordinadores dentro de su rol pudieron ver ese mas allá, eso también implica otro modelo de capacitar al coordinador y al evaluador. El coordinador como líder.

7. *¿Cuál es su opinión con respecto a la organización y claridad de la información proporcionada dentro de los instrumentos y guías de evaluación para llevar a cabo su labor como par evaluador?*

En los instrumentos estaba lo que había que cumplir, eso estaba muy claro, pero, no se pudo ver claridad porque justo en esta segunda evaluación, porque yo no participé en la primera, en la segunda evaluación donde se hizo esa combinación de esa verificación documental versus verificación in situ, la verificación documental ocupó mucho tiempo en el sentido de que se cumpliera o no este nuevo mecanismo. Yo creo que en ese momento la evaluación se volcó más en el aplicativo que en la evaluación en sí. Entonces eso fue una sensación que yo tuve.

8. *¿Qué variables o indicadores podrían añadirse al modelo de evaluación para valorar la internacionalización de las IES?*

Si hablamos en vinculación hay un sinnúmero de indicadores en cuanto a no solamente tener convenios sino más bien a la efectividad de esos convenios, a cuales han sido los resultados que han tenido esos convenios para vincularse de otras formas, o constituir redes con otras universidades en el área de vinculación. En el área de lo que es un poco de la parte de contratación que también se vio, la parte de los profesores y su formación, creo que eso sí ha sido un buen punto para el sistema de educación superior porque los docentes van a poder mejorar sus perfiles para poder dar clases en la universidad y poder hacer estos cambios de pares académicos con otras universidades. Muchas veces quizás no se pueden hacer porque el docente no tiene terminada su maestría, no tiene publicaciones, no tiene algún tipo de actividades, entonces para internacionalizar haciendo un intercambio de docentes es un buen punto para iniciar ese proceso.

9. *¿Desea sugerir algún otro aspecto para la mejora del modelo de evaluación global institucional?*

Yo creo que es importante que esa certificación o ese rol de evaluador interno o externo debe ser formado. Yo sí creo que es importante no solamente se escoja por las habilidades o destrezas que tenga ese profesor, docente o funcionario de una IES para poder evaluar, sino también esa formación de que es ser un evaluador. A parte de eso considero también que todo modelo de evaluación debe de tener una fundamentación teórica, que no es un modelo matemático. Y creo que cuando hablamos de indicadores yo sí diría que debería haber una revisión específicamente de indicadores numéricos porque no incluyen ningún tipo de indicador cualitativo que quizás permita medir en un mayor tiempo el verdadero indicador aplicado en esa institución de educación superior. Por ejemplo cuando hablamos del número de estudiantes por aula, o la capacidad del internet para el aula y los recursos tecnológicos, ¿por qué no medir uno cualitativo que sea preguntarle a uno de los docentes cómo está utilizando esas herramientas en el aula?, cualitativamente, y ¿qué tan eficaz ha sido incorporarlas en el aula?

ENTREVISTA 5

Francisco Albuja. Quito. Evaluador Jurídico. No tiene experiencia en docencia ni gestión universitaria. Primera evaluación.

1. *En base a la experiencia vivida durante la capacitación previa a la evaluación, ¿qué podría incorporarse a ese proceso para mejorar la formación de evaluadores externos especializados?*

Creo que es importante que en la formación se analicen aspectos de las características propias de las universidades porque si bien el modelo resulta un modelo estándar pero al momento de evaluar principalmente in situ a las IES se encontraba que a veces la estandarización podía sufrir cierto tipo de subjetividad, entonces es cierto que la idea es buscar una estandarización de las IES pero en el proceso de evaluación debe de tomarse siempre en cuenta que cada entidad tiene características distintas. Dada esa circunstancia los parámetros de evaluación pueden sufrir un riesgo, pueden disminuir en cuanto a la calidad que se pretende para así estandarizar a ciertas universidades que no contienen ciertos requisitos o ciertas características que las distinguen unas de otras. Existen universidades con mucha más trayectoria en el tiempo que obviamente se han podido preparar mejor ante muchos indicadores por tener muchos años más, pero otras en cambio han incurrido en ciertas falencias, talvez por falta de experiencia en los procesos de evaluación, y por lo tanto creo que el sistema a pesar de que tiene que ser estandarizado, tiene que tomar particularidades de cada institución.

2. *¿Encontró alguna debilidad durante la fase de evaluación documental?*

Si. Creo que ese es uno de los problemas que se experimentó en la calidad de la información. Las universidades y escuelas politécnicas lamentablemente no contaban con cierta precisión en muchos casos y mandaban al CEAACES la información que disponían, no necesariamente era una información o mínima o estandarizada. Creo que el CEAACES tiene el reto de generar ciertos parámetros, sugerir ciertas especificaciones sobre la documentación que debían mandar las universidades. En realidad creo que las IES hicieron un gran esfuerzo pero al final podía compararse la diferencia en la información entre una y otra entidad y existía diferencia. De allí la importancia de que el CEAACES acompañe en los procesos previos de evaluación.

3. *Si la evaluación se conceptualiza como una investigación evaluativa, verificando documentos en un computador, ¿percibía un adecuado nivel de adquisición de conocimiento acerca de la realidad de la universidad en estudio?*

No. Definitivamente la visita in situ fue el proceso más importante. Insisto, el manejo de la documentación lamentablemente es desorganizado. Las universidades no remiten la misma de una manera estandarizada, entonces es muy difícil llegar a comprender lo que existe detrás de un proceso educativo en las IES, si no se hubiera hecho la visita in situ. Pienso que incluso las muestras pudieron haber sido mejores. Entonces creo que el CEAACES tiene un reto aún mucho más fuerte en la materia de establecer los estándares mínimos en cuanto a la información documental.

4. *¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan el modelo de evaluación global institucional?*

A ver, me parece que los principios tienen que basarse en las disposiciones constitucionales. La calidad de la educación superior creo que es el principal. A partir de ello se deriva todo el manejo y la determinación de la regulación de los estándares que se pretenden en la educación superior.

5. *¿Podría sugerir alguna acción que optimice la fase de evaluación in situ?*

Creo que sería importante que los evaluadores que tengan acceso a determinadas universidades en primer lugar entiendan o se procure que sus perfiles se ajusten a aquellos tipos de universidades con las

que han estado permanentemente familiarizados. A manera de ejemplo, una persona que ha estado familiarizada con la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil o con la Universidad San Francisco de Quito y se le envía a evaluar in situ una IES que no tiene la trayectoria ni tiempo ni experiencia de estas universidades, podría generar algún tipo de subjetividad. Por eso creo que los evaluadores necesariamente deberían ser ubicados de una manera quizás algo más precisa de acuerdo a la experiencia, de acuerdo a su formación, de acuerdo a las universidades donde han estado. Sin que aquello implique de que solo se pueda evaluar universidades de las categorías más bajas por personas que hayan trabajado permanentemente allí, sino que podría ser un equipo multidisciplinario con personas que en personas que han trabajado en ciertas universidades para que se complementen con los equipos de universidades similares. La idea sería formular observaciones más objetivas.

6. *El Art. 94 de la LOES establece que la evaluación se ejecutará mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico acerca de las IES. ¿En qué consistió el proceso de recopilación de datos cualitativos?*

Pienso que en el proceso uno de los aspectos más complicados que tuvo fue la verificación de datos cualitativos porque principalmente, tanto la evaluación documental como la evaluación in situ, evaluaron cifras cuantitativas, es decir que una de las quejas que tenían ciertas IES es que tenían ciertas instalaciones positivas que pudiesen ayudar mucho al proceso pero que no fueron evaluadas. Entonces creo que se debe trabajar de igual manera y hacer un especial énfasis en la parte cualitativa. Porque en cuantitativa pienso que nos fue bien, pero la parte cualitativa lamentablemente no fue tan oportuno, o no fue tan fácil evaluar. Entonces el desafío que se tendría también es implementar alguna opción de que se ingrese una evaluación cualitativa a la luz de los estándares establecidos por el CEAACES y por las universidades que puedan significar cierto plus o ciertas consideraciones positivas. Que las universidades y escuelas politécnicas también puedan dar a conocer e influya en su calificación los esfuerzos que estas realizan hacia la colectividad.

7. *¿Cuál es su opinión con respecto a la organización y claridad de la información proporcionada dentro de los instrumentos y guías de evaluación para llevar a cabo su labor como par evaluador?*

Creo que pudieron tal vez ser un poco más ordenadas. El trabajo que se realizó tanto en la fase documental como en la fase in situ requería tal vez un tiempo mayor. La calidad de la información que se enviaba pudo haber sido tal vez mejor y ahí viene lo que se respondió en la pregunta anterior, las universidades a veces envían la documentación, pero no con una propuesta metodológica del CEAACES, entonces mi sugerencia sería que el CEAACES pueda tener equipos técnicos de acompañamiento a las universidades. No solo es esperar que se realice la evaluación, sino que se formule en cuanto a la recopilación de la información, en su calidad, se ayude en el siguiente proceso de evaluación. Y contando con mayor tiempo porque eso va a finalmente a dar recursos tanto a los evaluadores como a la institución y a las universidades. Lo importante es manejar información de calidad, y en el proceso de evaluación del 2012 hubo información que tal vez pudo haber sido mejor.

8. *¿Qué variables o indicadores podrían añadirse al modelo de evaluación para valorar la internacionalización de las IES?*

Yo creo que las IES tienen que contar con unidades administrativas o unidades agregadas de valor que tienen o que demuestran la necesidad de relacionarse internacionalmente. Es uno de los desafíos que existe en el siglo XXI para las instituciones, ellas no pueden actuar como entes aislados, entonces creo que los procesos de evaluación también tendrían que considerar en el modelo que las universidades y escuelas politécnicas cuenten con direcciones, unidades, dependencias, vinculadas a la gestión de cooperación internacional o intercambio de estudiantes y experiencias de docentes porque de lo contrario nuevamente le afecta a la parte cualitativa que eso en el modelo es muy difícil que las IES puedan demostrar. No es lo mismo los programas que tiene la Universidad San Francisco de Quito con la Universidad Estatal del Carchi, entonces de allí la importancia de que existan y se evalúen positivamente la gestión en relación a lo internacional de las universidades.

9. *¿Desea sugerir algún otro aspecto para la mejora del modelo de evaluación global institucional?*

En realidad creo que lo he expresado hasta el momento. Quizás una sugerencia global del que pienso que podría ser el proceso que vendrá en los años siguientes. Creo que si es que el CEAACES efectúa un acompañamiento previo con las instituciones podrían tenerse resultados mucho mejores, la información podría ser de mucha mejor calidad y los resultados podrían incluso ser más objetivos de los del trabajo que se realizó en el año 2012 y al final eso sería como mi recomendación. Un proceso de acompañamiento. Entiendo que las IES tienen unidades de evaluación y acreditación pero a veces pienso que actúan de manera descoordinada con el consejo. El dar un seguimiento mucho más personalizado podría conseguirse resultados más positivos.

ENTREVISTA 6

Katia Rodríguez. Guayaquil. Coordinador de Equipo Evaluador. 12 años de experiencia en educación superior. Docente. Coordinador Maestría, Coordinador Centro de Desarrollo. 3 evaluaciones nacionales.

1. *En base a la experiencia vivida durante la capacitación previa a la evaluación, ¿qué podría incorporarse a ese proceso para mejorar la formación de evaluadores externos especializados?*

En general la capacitación como que nos daba los lineamientos sobre lo que se iba a trabajar en cada proceso. De lo que yo recuerdo pues en esa época recién se estrenaba la plataforma y todavía había algunas debilidades con la plataforma y básicamente pues se enseñaba a utilizar la plataforma y a entender un poco como iba a ser el nuevo esquema que surgía en esa ocasión. Pero realmente yo creo un poco como que quizás la principal situación es que si uno tiene en alguna medida sentido común, la capacitación estaría bien, ya que uno se sabe la ley, se sabe el reglamento, el procedimiento, el modelo de evaluación para aplicar...pero básicamente los lineamientos que a uno le dan, por lo menos en mi caso, no tuve ningún problema, fueron suficientes, ahora que obviamente a veces en el camino cuando uno está corriendo ya el modelo se pueden presentar situaciones en las universidades. Pero es difícil que a lo largo del proceso de capacitación se puedan incorporar como imprevistos o situaciones que son difíciles de predecir. En mi caso yo no he sentido de que hayan sido super capacitaciones con las que uno con el conocimiento previo y las experiencias que uno ha ido acumulando, se puede manejar con esa información que nos hemos hecho.

2. *¿Encontró alguna debilidad durante la fase de evaluación documental?*

Bueno, yo creo que una de las principales debilidades era que el sistema tenía dificultades. Por lo menos en lo que yo trabajé había problemas de sistema que se caía, era un poco lento. Creo que esa era una de las principales debilidades. Otra debilidad es que a veces la documentación no estaba subida en el orden esperado, o sea cuando la universidad subía la información, o no estaba ubicada correctamente en el ítem donde debía estar. Entonces, cuando uno como evaluador abría el archivo de la plataforma, le aparecía de repente un archivo que no correspondía y luego había una opciones de evidencias, como de evidencias en general, y luego uno entre las evidencias, cuando se daba el tiempo de revisarlas encontraba que habían ciertos documentos que respondían a los indicadores previamente revisados y que no habían tenido el soporte debido. Entonces yo no sé sí. Yo creo que igual ya finalmente para eso está el evaluador porque no creo que puedan tener ellos alguien que este filtrando todos estos detalles. Ahora, que si hubiera alguien que los filtrara sería mucho mejor, porque así a la hora que va el evaluador va a lo seguro a revisar cada uno de los indicadores. Pero eso fue lo que yo me encontré.

3. *Si la evaluación se conceptualiza como una investigación evaluativa, verificando documentos en un computador, ¿percibía un adecuado nivel de adquisición de conocimiento acerca de la realidad de la universidad en estudio?*

Es muy difícil de percibir la realidad de la universidad. Yo sí creo que es necesario apoyarse en herramientas tecnológicas para poder hacer la evaluación porque para quienes vivimos la experiencia de la evaluación de las universidades categoría E donde no había todavía estas herramientas tecnológicas de apoyo con las que contamos ahora, y nos tocó recoger, recopilar documentos y tener que trasladarlos en cajas, tampoco es la forma, es decir, finalmente sí creo que debe ser de manera digital, pero sí me parece que para el evaluador que no conoce la realidad de la universidad, es difícil simplemente verificar al frío, digamos documentos que están subidos a una plataforma y que quizás en algunos casos, como decía en la respuesta anterior, podrían estar subidos erróneamente en ciertas indicadores entonces el evaluador tiene quizás que esforzadamente investigar un poco sobre la universidad para entender como ha funcionado, el tamaño de la universidad. Esas son cosas que no están en los documentos, entonces uno necesita saber cuántos campus tiene, cuantos edificios tiene, para tener idea, de la realidad. La realidad entre las ciudades por más que seamos un mismo país no

siempre son las mismas. La cultura organizacional, las líneas de investigación, los planteamientos que tiene cada universidad son distintos, no. Si es un poco frío el tener que abrir un documento y asignarle una calificación tal como lo estableció el modelo.

4. *¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan el modelo de evaluación global institucional?*

En todas las capacitaciones, reuniones de trabajo, y todo en lo que me ha tocado participar, nunca nos han hecho una explicación de un modelo que fundamente todo esto. Lo que se sabe es que ellos fueron tomando información de distintos modelos que se aplicaban en dos, tres países más, de los cuales la gente del CEAACES recibió cierta asesoría y en función de eso como que fueron construyendo un modelo tratando de adaptarlo más a la realidad ecuatoriana, sin que necesariamente haya una base teórica detrás, o al menos, si es que existe nunca fue difundida dentro de los talleres en los que me ha tocado participar.

5. *¿Podría sugerir alguna acción que optimice la fase de evaluación in situ?*

En base a la experiencia digo que es un poco complicado que el CEAACES nos asigne un tiempo. Hay universidades que uno las puede evaluar como rápido porque están bien estructuradas, bien organizadas, y hay otras que se puede tardar mucho más. Desde allí yo sí creo que luego de haber evaluado ya varias universidades yo me inclinaría por buscar en función de las fortalezas de cada uno de los logros del equipo, distribuir las responsabilidades, ver el tiempo que el CEAACES le ha asignado, y establecer prioridades para poder evaluar considerando ya los tiempos que se conocen, por ejemplo, muchas veces biblioteca cuando se va a hacer la verificación de libros, dependiendo de la muestra, dependiendo del tamaño del acervo bibliográfico, suele ser demorado. Por ejemplo a mí me tocó visitar una universidad que tenía como trescientas edificaciones, eran tantas edificaciones que distribuidas en distintos puntos de una ciudad fue bien complejo porque nos tomó más de un día conocer y poder evaluar salones de clase, evaluar los espacios de los profesores, de bienestar, etc. Yo creo que como para tomar acciones en concreto dependería un poco de la realidad de la universidad. Donde yo he encontrado situaciones un poco complejas y que nos ha tocado tomar ciertas decisiones para poder optimizar ha sido en infraestructura y ha sido en el tema de bibliotecas. Por allí yo empezaría para saber que uno sale de la parte más compleja.

6. *El Art. 94 de la LOES establece que la evaluación se ejecutará mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico acerca de las IES. ¿En qué consistió el proceso de recopilación de datos cualitativos?*

Básicamente nosotros teníamos que pedir cierta información de acuerdo al modelo tal como está establecido, entonces uno va y les pregunta la información a las autoridades, al representante depende de cómo se llame la unidad de acreditación o evaluación de la IES, y en función de eso uno iba entendiendo ciertos elementos para responder a estos aspectos cualitativos. Muchas veces teníamos también una información de soporte que nos permitía establecer un criterio e ir aplicando en la matriz con el nivel de rigidez que tiene.

7. *¿Cuál es su opinión con respecto a la organización y claridad de la información proporcionada dentro de los instrumentos y guías de evaluación para llevar a cabo su labor como par evaluador?*

En términos generales me parece que sí es clara, es decir, obviamente cuando uno los aplica por primera vez quizás uno los encuentra todavía un poco confuso, pero ya una vez que uno tiene la experiencia haciendo la evaluación, uno ya entiende que es lo que se busca detrás de estos modelos, digamos que es lo que hay, o como dicen los expertos, “el espíritu del indicador” del proceso y del modelo, por lo tanto, ya para los que tenemos experiencia haciendo evaluación es mucho más sencillo. Yo si he visto que cuando las personas los leen por primera vez como que no les queda clara la cosa, y, en nuestro caso que ya lo hemos vivido lo podemos aclarar, pero porque hemos ido a capacitaciones, porque hemos estado allí, porque hemos compartido con otros evaluadores y entre nosotros mismos vamos sacando conclusiones. Un poco también la experiencia en mi caso trabajando desde la

universidad y sabiendo cómo se hacen cada uno de los documentos que uno va preparando para la evaluación, y desde el otro lado también como evaluadora ese mismo punto.

8. *¿Qué variables o indicadores podrían añadirse al modelo de evaluación para valorar la internacionalización de las IES?*

Bueno, a mí por lo menos me parece quizás algo relacionado a profesores y estudiantes. Es decir, más allá de tener un área de relaciones internacionales que establece convenios y que pueda llevar convenios, que me parece sumamente importante, y que las universidades por lo menos las grandes si tienen. Se podría ver un poco el tema de los intercambios de docentes que es algo que si se promueve dentro de la ley, pero que muchas veces a las universidades no les conviene que un buen profesor se les vaya un determinado periodo a dictar clases en otra universidad fuera del país. Se puede quizás dar un empuje a eso si eso es validado o visto por los organismos de control, dándole un incentivo. Así mismo que los estudiantes participen de pasantías internacionales o cursos internacionales de acuerdo a convenios con otras universidades que estén bien reconocidas o rankeadas dentro de la región que les permita vivir esa experiencia o intercambio cultural que les permita no solo saber cómo se desarrolla otra universidad fuera del país, sino también pues conocer sobre alguna temática relacionada con el programa o carrera que están cursando.

9. *¿Desea sugerir algún otro aspecto para la mejora del modelo de evaluación global institucional?*

Yo si siento que el modelo es bien rígido y si uno se sienta a analizarlo con detalle hay bastantes cosas que en ese modelo se podrían mejorar, porque hay ciertas cosas que nosotros hemos logrado mejorar pero el nivel de exigencia sigue siendo muy alto. Por ejemplo, de lo que yo recuerdo que una de las cosas que me parece que debe mejorarse en el modelo necesariamente es que se pedía en el proceso de evaluación institucional que las bibliotecas tengan al menos treinta títulos de libros impresos por cada estudiante, entonces, eso implica que si yo tengo mil estudiantes en una universidad debería tener no menos de treinta mil libros impresos. Entonces hoy que ha transcurrido más tiempo y nos damos cuenta que la tecnología ha ido avanzando y actualmente una biblioteca no necesita tener tantos libros impresos cuando la tecnología nos permite tener libros digitales correctamente comprados, y debidamente registrados, etc. Y que además las plataformas con las que se cuentan hoy por parte de las IES permiten que el préstamo de libros sea así mismo digital, entonces con usuario y con contraseña que se asigna a los estudiantes, y no necesito tener una capacidad de almacenamiento tan grande porque para almacenar treinta mil libros necesito un espacio grande en una biblioteca grande. Si bien es importante el tema de la biblioteca y cierta cantidad de libros impresos si suena un poco fuerte de títulos de libros. Otro nivel de exigencia en relación a libros es el hecho de que los libros no deberían ser de más de diez años atrás y allí dice que si se justifica correctamente...el punto es que a uno no le dan un lineamiento de cuándo es que uno podría reconocer esos libros. El problema se encuentra cuando uno dice voy a poner un argumento para justificar por qué requiero tal libro, pero nosotros no sabemos, porque allí entra la subjetividad, que me puede decir el evaluador o los consejeros del CEAACES o los responsables del proceso de evaluación sobre algún criterio que la universidad considere válido del porque se debe tener libros de hace quince o veinte años atrás en una determinada temática. En otros casos ellos pudieran decir que mis argumentos que yo considero válidos, para ellos no son lo suficientemente válidos. Entonces esos son de los que tengo realmente ahora más presente porque me ha tocado en los últimos tiempos trabajar en actualizar nuestra biblioteca y tengo presente que es un tema que se debe revisar. Si nos ponemos a revisar el modelo de evaluación institucional definitivamente vamos a encontrar una serie de exigencias donde decimos bueno, esto es un nivel muy alto, pero muchas veces por más que nosotros encontremos esto, sabemos que no siempre tenemos la oportunidad de que nos pregunten si estamos de acuerdo o no con el modelo. Si además estamos dentro de las universidades lo que nos toca es hacer el mejor esfuerzo por aplicar todo lo que está en los reglamentos, en la ley, y en todas las resoluciones que van sacando permanentemente los organismos de control y nos tocaría cumplir. Básicamente esos son los que tengo presentes que considero que se deben de revisar.

ENTREVISTA 7

Fernando Andrade. Quito. Par evaluador área informática. 10 años experiencia. Docente. Rector Instituto Tecnológico. 1 evaluación nacional, 1 evaluación internacional.

1. *En base a la experiencia vivida durante la capacitación previa a la evaluación, ¿qué podría incorporarse a ese proceso para mejorar la formación de evaluadores externos especializados?*

En cuanto a la experiencia vivida me parece que la capacitación previa a la evaluación no fue completa, esto quiere decir que se debió haber partido de la explicación. Tomarse un tiempo necesario para explicar cuál es el modelo de evaluación y que se logre una clarificación o una diferenciación entre lo que es una evaluación, una auditoria, no con fines punitivos, con fines de cierre de las universidades o instituciones de educación superior, sino más bien con fines de mejora, de ir alcanzando los estándares esperados tanto por la política de Estado cuanto por la política de Gobierno.

2. *¿Encontró alguna debilidad durante la fase de evaluación documental?*

Si, la verdad es que cuando se llegó a las diferentes universidades, en primer lugar había nerviosismo juntamente por lo que se mencionó anteriormente, ellos veían como un acto punitivo antes que como un acto para mejorar la calidad. En ese sentido se sintieron presionados y la información que nosotros fuimos recopilando, que fue bastante. Ejemplo, no tenía formatos, unas universidades lo habían enviado de una manera, otros de otra manera, de tal forma que encontrar la información para el evaluador se convirtió un tanto investigar, o leer los documentos. Si el CEAACES hubiese enviado un formato establecido para todas las universidades directamente se hubiera ido encontrando la información que se pedía que se evalúe.

3. *Si la evaluación se conceptualiza como una investigación evaluativa, verificando documentos en un computador, ¿percibía un adecuado nivel de adquisición de conocimiento acerca de la realidad de la universidad en estudio?*

No. Porque en realidad nosotros nos pasamos revisando la información de x universidades y el momento que nos tocó hacer la evaluación in situ nos dieron otras universidades para visitar y yo considero que lo que se debería hacer es la mismas universidades que uno evaluó documentalmente, esas mismas debería uno verificar in situ porque ya tiene conocimiento de lo que quería ir a verificar y de esa manera ser más objetivos en la calificación de los indicadores tanto cualitativos como cuantitativos.

4. *¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan el modelo de evaluación global institucional?*

Bueno, los fundamentos teóricos no se analizaron cuando nosotros recibimos lo que yo no llamaría capacitación sino entrenamiento en el uso de la herramienta y entrenamiento en lo que deberíamos buscar dentro de la información que nos proporcionaron cada una de las universidades, por tanto yo creo que no hubieron fundamentos teóricos y eso más bien se debería incluir en la capacitación inicial.

5. *¿Podría sugerir alguna acción que optimice la fase de evaluación in situ?*

Bueno, en primer lugar que no se pongan a revisar el aplicativo el momento que los evaluadores empiezan a realizar la verificación documental porque desde allí empiezan graves errores y luego el momento en que ya uno se va in situ se toma con problemas técnicos, se topa con caídas de sistema, se topan con lo que nos pedían que vayamos a evaluar era cambiado o no estaba bien, yo creo que antes de que se produzcan tanto la evaluación documental como la evaluación in situ, se debería probar bien el aplicativo, se debería capacitar tanto a los evaluadores, cuanto a las universidades para que sepan cómo enviar la información, y de esa manera se optimizaría las dos evaluaciones, tanto la documental como la in situ.

6. *El Art. 94 de la LOES establece que la evaluación se ejecutará mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico acerca de las IES. ¿En qué consistió el proceso de recopilación de datos cualitativos?*

Bueno, como su nombre lo indica, lo cualitativo es absolutamente interpretativo por tanto es un riesgo si no tiene los parámetros claramente definidos para los evaluadores yo puedo utilizar mi criterio y allí estoy cayendo en lo que tiene que ver con no ser objetivo sino más bien puedo caer en un error porque estoy utilizando mi subjetivismo en lugar de un objetivismo claro que debería ser definido.

7. *¿Cuál es su opinión con respecto a la organización y claridad de la información proporcionada dentro de los instrumentos y guías de evaluación para llevar a cabo su labor como par evaluador?*

Yo creo que las guías deberían ser mucho más claras, mucho más ajustadas a la realidad, pero como dije en una pregunta anterior, esto debe elaborarse con la suficiente antelación para hacer las pruebas en medios reales. Yo creo que se deberían levantar y hacer pilotos porque estaríamos probando si es que en realidad funciona o no funciona y antes de realizar las evaluaciones tanto la documental, como la de in situ, ya se podrían ir anticipando los problemas que se pueden provocar y las guías de evaluación serían lo más ajustadas a la realidad por lo tanto se optimizaría el tiempo, esfuerzo, y una serie de recursos más.

8. *¿Qué variables o indicadores podrían añadirse al modelo de evaluación para valorar la internacionalización de las IES?*

En primer lugar que deberíamos partir que no sea un modelo de evaluación punitivo. He tenido la oportunidad de participar en evaluaciones de Carreras en otros países, en otra universidad donde tuve la suerte de estar especializándome en el inglés. Pude ver que lo que se hace es unas reuniones de acompañamiento, es decir, frente a los problemas que se van detectando en la universidad la función del evaluador es ir consensuando con la persona, con el par evaluado y se van encontrando soluciones y se van elaborando los planes de mejora. Luego se acuerdan los tiempos, se hace el seguimiento y se va logrando la calidad que es lo que más se requiere. En ningún momento los evaluados se sienten incómodos o amenazados porque su evaluación les vaya a llevar al cierre de las universidades o de las carreras o algún tipo de resultado punitivo. Para lo que tiene que ver con internacionalización yo creo que parámetros e indicadores relacionados con la parte regional, Latinoamérica, Caribe, es decir que debe ser posible la evaluación tanto aquí como en cualquier país de la región, del continente o inclusive del mundo. Entonces tomar en considerar las variables que se utilizan a nivel regional.

9. *¿Desea sugerir algún otro aspecto para la mejora del modelo de evaluación global institucional?*

Si. Definitivamente que no sea un modelo punitivo sino que sea un modelo para mejorar para alcanzar la calidad que espera el país para lograr que las universidades a través de este modelo de evaluación y a través de los planes de mejora se inserten y podemos aparecer ya entre las mil y luego entre las cien mejores universidades del mundo.

ENTREVISTA 8

Neil Brito. Portoviejo. Par Evaluador. 18 años de experiencia. Docente. Director Vinculación, Coordinador Evaluación. 2 evaluaciones nacionales.

1. *En base a la experiencia vivida durante la capacitación previa a la evaluación, ¿qué podría incorporarse a ese proceso para mejorar la formación de evaluadores externos especializados?*

En primer lugar hay que tomar en cuenta diferentes aspectos porque cuando se habla de formación, se habla de muchos aspectos que conllevan una transformación. A nosotros nos mantenemos solamente con una capacitación que dura unos cuantos días, allí se entregan documentos que muchas veces no son claros, o recién se están elaborando los documentos, no se puede decir que hubo una formación para lo que es ser un evaluador. El formarse quiere decir que es todo un proceso integral en el cual se requiere tiempo, de más capacitación de la que obtuvo y de la cual también no solamente se deba ver un aspecto sino varios para formar al evaluador.

2. *¿Encontró alguna debilidad durante la fase de evaluación documental?*

Si. Dentro de la fase de evaluación documental muchos de los documentos que nos fueron entregados a nosotros no tenían la claridad para nosotros poder realizar una correcta evaluación. La cuestión es que muchos documentos llevaban a que el evaluador se vaya hacia la subjetividad entonces ocurría la situación de que un evaluador tenía un punto de vista con respecto a un tema y el rato que se iba hacia la documentación, ésta no nos facilitaba esa claridad para nosotros ver el problema, entonces tocaba mucha de las ocasiones con los compañeros tratar de tomar una decisión que no afecte tanto a la IES ni al CEAACES con el que nosotros estábamos trabajando. Los documentos que recibimos deberían ser un poco más claros, mantener otros aspectos que elimine la subjetividad de cada uno de los evaluadores.

3. *Si la evaluación se conceptualiza como una investigación evaluativa, verificando documentos en un computador, ¿percibía un adecuado nivel de adquisición de conocimiento acerca de la realidad de la universidad en estudio?*

No, absolutamente para nada porque la cuestión es que a través de una evaluación documental no se puede realizar una correcta evaluación porque la posición es de que cuando se hace una investigación se toman varios aspectos para nosotros poder investigar, porque no solamente con los documentos que entregan las IES porque podríamos mencionar supongamos un documento X que está firmado, sellado, pero en si nosotros ese documento como podemos nosotros validar ciento por ciento ese documento porque muchas de las veces nosotros podemos entender que estos documentos pudieron haber sido hechos ayer, antier, hace un mes o dos meses, y entonces no hay una verdadera investigación y sobre todo nosotros poder determinar, definir que existió una verdadera evaluación dentro del proceso porque el sentarse frente al computador y estar revisando documentos por mucho tiempo y muchas de las ocasiones documentos en que el evaluador de una u otra forma tiene conocimientos pero no tiene una profundidad, muchos conocimientos de determinadas áreas, entonces eso también conlleva a no tener una correcta evaluación de la IES.

4. *¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan el modelo de evaluación global institucional?*

Ahí sí sería un poco complicado mencionar lo que era el fundamento teórico porque lo que pasa es que no hubo con claridad o que existe una fundamentación teórica con respecto a la evaluación. Eso fue una de las cosas que quedaron en el aire y fue una de las cosas en las que se ha venido en los procesos de evaluación que he venido participando que se ha venido solicitando. No es solamente de un proceso sino de algunos procesos en que hay este tipo de situación en que no hay la claridad dentro de la fundamentación teórica para nosotros poder determinar este es el modelo con el que se inicia, este es el modelo con el que se trabaja, de aquí nosotros sacamos información y este es el modelo con el que comparamos.

5. *¿Podría sugerir alguna acción que optimice la fase de evaluación in situ?*

Hay que tomar en cuenta varios aspectos porque la cuestión es que de que una parte fundamental de toda evaluación es la parte documental, el análisis cuantitativo. Pero también hay que ir un poco más allá hacia lo que es el análisis cualitativo ya que nosotros podemos tener que un docente tiene un contrato por varios años con respecto a la IES, como docente, pero el contrato está diciendo que el docente trabaja, pertenece a la IES, tiene unas tareas, pero eso es solamente la parte cuantitativa. Pero si vamos nosotros a hacerle una entrevista al docente, a conversar con él y preguntarle qué es lo que está sucediendo con su puesto de trabajo, como se está desarrollando, que es lo que ha aprendido en la universidad, lo que ha mejorado, lo que necesita, esos son varios aspectos, no solamente el ámbito cuantitativo, sino también el ámbito cualitativo. Tomemos en cuenta que la universidad está dentro de una comunidad, entonces esta comunidad está conformada por todo lo que está a su alrededor, entonces también habría que tomar en cuenta a los estudiantes que están formando, ese es un medio fundamental. También la universidad como esta en la comunidad, también cual es el impacto de la universidad dentro de la comunidad. Claro que hay documento que solicitan sobre el impacto que tiene la universidad con respecto a la comunidad, pero en la comunidad se debería verificar, analizar, observar, que es lo que ha hecho, que es lo que ha trabajado la universidad, que transformaciones ha hecho la universidad. Como ha contribuido en el desarrollo de la comunidad, como ha contribuido a la transformación de la comunidad. Como esa universidad que está formando profesionales, que ha hecho que estábamos en un antes y ahora es un después de la universidad.

6. *El Art. 94 de la LOES establece que la evaluación se ejecutará mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico acerca de las IES. ¿En qué consistió el proceso de recopilación de datos cualitativos?*

En lo que es la recopilación más se basó en lo que es el aspecto documental que tomaba en cuenta sobre todo lo que es el ámbito académico, la parte de docentes, entonces en lo que es el ámbito cuantitativo se tomó en cuenta el número de docentes que pertenecen a la IES a tiempo completo, parcial, medio tiempo, si tienen maestría, PhD, cual es el sueldo, cuales son las horas, entonces todos esos aspectos son los que se han tomado en cuenta. En la parte de infraestructura, aulas, laboratorios, espacios de bienestar para los estudiantes. En lo que es gestión, se tomó en cuenta lo que es proyectos de vinculación, proyectos de investigación, publicaciones que han tenido los docentes. Pero todo se engloba dentro de un solo aspecto, lo que es la parte docente, que si es fundamental, pero la universidad es mucho más allá que solamente los docentes porque recordemos que una universidad no solamente está formando profesionales, sino que lo que la universidad lo que debe centrarse es en formar seres humanos.

7. *¿Cuál es su opinión con respecto a la organización y claridad de la información proporcionada dentro de los instrumentos y guías de evaluación para llevar a cabo su labor como par evaluador?*

Bueno desde mi punto de vista, falto bastante dentro de lo que es las guías, falto bastante dentro de lo que es la claridad de la información que nosotros recibíamos, porque mucha de la información que recibimos en una capacitación previa de dos días, luego se fue ya al trabajo en sí, en donde pudimos observar que muchas reglas nos cambiaron y en ese momento tuvimos que ajustarnos allí. A más de eso hay que tomar en cuenta que el sistema falló en algunas ocasiones. Entonces hay algunas falencias que se deben tomar en cuenta y que se deben solucionar para realizar un mejor proceso de evaluación.

8. *¿Qué variables o indicadores podrían añadirse al modelo de evaluación para valorar la internacionalización de las IES?*

Dentro de lo que son las variables e indicadores que se deben implementar para lo que es la internacionalización es sobre todo tomar en cuenta que el impacto que la universidad tiene dentro de su comunidad. Pero no solamente de que tiene el 100% de graduados, que el 100% de graduados están laborando, no, sino tomar en cuenta dentro del impacto como la universidad está transformando la

realidad de donde está la universidad porque ese es el aspecto fundamental. Si creamos una universidad, si tenemos una universidad, lo que debe hacer es una transformación de la comunidad. Ese es un aspecto que se debe tomar en cuenta. Lo menciono por experiencia propia que tengo dentro de la institución en la que yo trabajo en la cual nosotros pertenecemos a una red internacional, una red mundial de universidad en la cual nosotros tenemos como principal indicador, por encima de los demás indicadores, cual es el impacto que genera la universidad en la transformación de la comunidad. Entonces ese es el principal indicador que nosotros tenemos.

9. *¿Desea sugerir algún otro aspecto para la mejora del modelo de evaluación global institucional?*

Sería lo fundamental, que no solamente vayamos hacia lo que es una evaluación cuantitativa porque la parte de la evaluación cuantitativa es algo muy frío, lo que solamente son números lo que nosotros analizamos pero en muchas de las veces esos números no reflejan en sí el trabajo de cada IES, no reflejan lo que está haciendo la IES dentro de la comunidad. Ese aspecto nosotros deberíamos centrarnos un poco más dentro del ámbito cualitativo y no solamente trabajar en lo que es docentes, sino también trabajar en lo que es estudiantes para realizar lo que es la investigación. Ese es el producto de nuestra universidad, el estudiante, el profesional que nosotros vamos a sacar hacia afuera para que transforme la realidad. Pero si nosotros podemos tener el 100% de docentes a tiempo completo, sueldos por encima de los \$5000 dólares o si hacen investigaciones, pero, debemos saber quiénes son los profesionales que estamos sacando, que están haciendo, porque es importante tener profesionales que vayan a transformar la realidad. Entonces son profesionales para transformar la realidad. Ese es el aspecto que deberíamos tomar mucho en cuenta en el modelo y debería ser trabajando dentro de lo que son las universidades.

ENTREVISTAS A AUTORIDADES UNIVERSITARIAS Y DIRECTORES EVALUACIÓN

ENTREVISTA 9

Marcia Gilbert de Babra. Rectora. Universidad Casa Grande. Guayaquil. Autorizada en 1999 para convertirse en universidad, 16 años. 1.500 estudiantes.

1. *¿Cuáles son los aspectos institucionales que usted considera han alcanzado un mayor nivel de calidad a partir de la evaluación global realizada por el CEAACES?*

Yo parto del supuesto de que estamos hablando de la última evaluación, porque mi postura frente a la primera evaluación del CONEA, pero con la intervención de quienes ahora son SENESCYT, CEAACES, y CES, merece una opinión de mi parte, y la segunda merece otra. Yo no puedo dejar de decir que la primera evaluación la encontré poco profesional en sus objetivos, en su metodología y en sus resultados. Cuando tú hace un análisis sistemático de esa primera evaluación está absolutamente claro el sesgo que esa evaluación tenía, por lo tanto nosotros en relación a esa evaluación no nos sentimos verdaderamente evaluados, sino que nos sentimos simplemente maltratados y utilizados a efectos de esa evaluación. La segunda fue más respetuosa, era más sistemática y se condujo con un mayor grado de profesionalidad. La pregunta que me haces es que hemos alcanzado, yo te diría que básicamente en parámetros y en indicadores que tienen que ver con administración interna. Con sistematización de documentos, con sistematización de normativas y con sistematización y tomar conciencia que había que dejar evidencia escrita. Nosotros hasta ese momento, o hasta la primera evaluación éramos una universidad colegiada, de acuerdo a una clasificación de Birnbaum. Una universidad colegiada es una universidad donde hay mucha horizontalidad y adonde las decisiones no se toman por una normativa rígida sino por un proceso de reflexión interna de lo que más conviene hacer en ese momento en esa circunstancia. Obviamente hay un marco general, hay un Estatuto, hay unos valores, hay una filosofía y luego a medida que la universidad iba aumentando los años de funcionamiento, se va haciendo llamemos jurisprudencia, entonces van quedando ciertas normas elaboradas por nosotros mismos más aquellas cosas que nos pedía la Ley. El tipo de la primera evaluación y luego la segunda, nos conduce a convertirnos en una universidad burocrática que es otra categoría que existe, y no necesariamente es la mejor, la categoría burocrática la tienen en otros países del mundo generalmente universidades muy grandes y estatales. A más complejidad, a más tamaño, más complejidad, a más complejidad, más burocracia, más necesidad de explicitar las normativas y de personalizar menos las decisiones. Eso es una evolución lógica y obvia. Al ser nosotros una universidad pequeña y relativamente nueva naturalmente esto ha significado un trabajo muy duro que hemos logrado en cierto sentido. En este momento hemos llegado a explicitar más normativas, más políticas, más reglamentos y hay una cultura de dejar constancia de todas las reuniones. Yo te diría que el área que más ha crecido y más se ha beneficiado ha sido probablemente esa. Eso nos ha beneficiado a nosotros como universidad, sí y no. En un aspecto sí, porque el crecimiento de la universidad ya estaba necesitando aquel tipo de estructuración más explícita, en ese sentido nos ha favorecido. En otro sentido no, porque nos ha quitado la riqueza de la deliberación. La deliberación entre pares es extremadamente rica y de ahí sale conocimiento, de ahí sale pensamiento, de ahí salen innovaciones y de ahí salen aquellas diferencias individualizadas que se puede hacer con los seres humanos en una organización; a más grandes, más difícil. Y eso no es una cosa de Ecuador, de ahora, es de la historia de la organización humana. Entonces si nos ha beneficiado en algunas cosas, nos permitió estar mejor preparados para la segunda evaluación y probablemente nos benefició también cuando después de un tiempo nos metamos a aceptar el desafío de otra evaluación de tipo internacional, etc. Entonces en un sentido nos ha ayudado, en otro sentido hemos perdido, pero así es la vida.

2. *Acorde con la experiencia vivida por la IES, ¿cuáles fueron las debilidades del proceso de evaluación global institucional?*

Las debilidades fueron a mi criterio el poco tiempo, no se puede evaluar una institución solamente a través de los documentos y en una jornada de un día. Con gente maravillosa pero una jornada de muy temprano en la mañana hasta muy tarde en la noche, no es suficiente para que el destino de una universidad se defina allí. Luego, la otra cosa es que abrir una posibilidad de reconsiderar ciertas calificaciones. En el caso nuestro reconsideraron algunas y no reconsideraron otras que eran obvias que nosotros las habíamos alcanzado. Otra falencia que veíamos nosotros desde afuera es que se cambiaron las reglas del juego durante la calificación. Por ejemplo a nosotros no nos llegaron suficientemente claros los indicadores. Había un indicador para la biblioteca que yo me acuerdo y decía que teníamos que tener un determinado sistema que permita a los alumnos consultar las principales publicaciones del mundo, y nosotros siendo una universidad pequeña que no pudimos negociar con SENESCYT, tuvimos que comprarla como particulares y para nosotros fue una inversión muy grande y los evaluadores comprobaron que estaba, que los alumnos lo habían utilizado y comprobaron cuantos profesores lo habían utilizado y las capacitaciones que habíamos dado...entonces el sistema estaba en marcha. Y cuando regreso la respuesta sobre la evaluación, ese punto no constaba y cuando nosotros fuimos a Quito dijeron que lo habían eliminado porque pocas universidades lo tenían, pero nosotros nos sentimos perjudicados. Entonces, una cuestión de tiempo, una cuestión de cambiar las reglas de juego en el momento de la calificación, esas fueron las dos más grandes cosas...y continuar priorizando lo cuantitativo sin darle suficiente espacio a lo cualitativo. Cuando fuimos a Quito, parte de esos puntos que nosotros habíamos ganado en buena ley no se nos reconocieron.

3. *¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan el modelo de evaluación global institucional?*

Los sustentos teóricos nunca quedaron claros. Lo que quedaron claros fueron los sustentos metodológicos que uno puede a posteriori decir que son interesantes, pero obviamente, sin ser una crítica, fueron positivistas en la forma en que evoluciona la evaluación en este momento tiende también a incorporar modelos de tipo cualitativo. Lo estrictamente cuantitativo capta una parte de la verdad o de la realidad, pero no toma todo. Finalmente si tú te pones a pensar, lo que da lugar lo cuantitativo siempre emerge de lo cualitativo. Conceptualmente cuando tú llegas a lo cuantitativo de la evaluación es porque has hecho una reflexión cualitativa. Aquí se fueron directamente a lo cuantitativo. También puedo atribuir eso a que ellos tuvieron que trabajar modificando un poco, porque no lo modificaron totalmente, el modelo anterior. Ese modelo no utilizaba ninguna base teórica que sea generalmente aceptado en el mundo académico. Escogieron un modelo en la evaluación anterior que era un modelo que está basado en un modelo que maneja la toma de decisiones. Es muy poco común, por no decir casi inexistente, que para evaluar universidad se coja un modelo de toma de decisiones que se diseñó en los Estados Unidos en la época de la guerra fría. Una vez que habían escogido el modelo, en la mitad del procesamiento, me refiero a la primera evaluación, cambiaron de criterios de como calificar. Partieron con ciento cuarenta y tantos indicadores y terminaron con setenta y esas decisiones fueron sesgadas. Yo me imagino que con ese volumen de información cuanto fueron a hacer la segunda evaluación, naturalmente que la mejoraron mucho, pero hubiera requerido unos seis meses más de trabajo antes de aplicarla.

4. *El Art. 94 de la LOES establece que la evaluación se ejecutará mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico acerca de las IES. ¿En qué consistió el proceso de recopilación de datos cualitativos?*

Los datos cualitativos estuvieron muy marginados y alguno que uno podía interpretar como cualitativos habían sido introducidos dentro de una estructura de indicadores y en ese proceso fueron perdiendo su naturaleza cualitativa. Fue una pena porque eso hubiera dotado a la evaluación de otro ángulo.

5. *En base a lo que establece el Art. 95 de la LOES en que se señala a la Autoevaluación como parte del procedimiento de acreditación de las instituciones, ¿cuál fue el aporte del proyecto de autoevaluación como paso previo a la evaluación externa?*

Tuvo unos elementos interesantes porque nos obligó a sentarnos a cranear y a mirarnos a nosotros mismos. Pero nosotros estábamos entre dos evaluaciones entonces siempre persistió la duda de cuales iban a ser verdaderamente los parámetros para hacer esa autoevaluación. El trabajo se complejizó innecesariamente. Luego, cuando vino la evaluación nos dimos cuenta que no había una correspondencia suficientemente buena entre la autoevaluación y la evaluación.

6. *¿Qué variables o indicadores podrían añadirse al modelo de evaluación para valorar la internacionalización de las IES?*

VARIABLES PODRÍAN SER EL NÚMERO DE...VOY A CAER EN LO CUANTITATIVO. LAS UNIVERSIDADES EXTRANJERAS, CON LAS QUE SE TIENE CONVENIO, LA VARIEDAD DE ESTAS UNIVERSIDADES. OTRA, PROFESORES EXTRANJEROS QUE TIENEN LAS IES. OTRA VARIABLE PODRÍA SER LOS IDIOMAS PORQUE NO HAY INTERNACIONALIZACIÓN SI NO AVANZAS EN IDIOMAS Y SI LOS ALUMNOS NOS LLEGAN CON EL IDIOMA SI HAY MANERA DE ENSEÑARLES EL IDIOMA, COMENZANDO CON EL INGLÉS QUE ES EL ESPERANTO MODERNO, Y LUEGO SIGUE FRANCÉS, CHINO, PORTUGUÉS. OTRA COSA PODRÍA SER ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS DE LOS ALUMNOS, YA SEAN ESTAS PASANTÍAS, CONGRESOS, SEMESTRES ENTEROS, VISITAS ACADÉMICAS, ASISTENCIA A CONGRESOS QUE SE DESARROLLEN EN EL EXTRANJERO. Eso es un poco como lo básico, se está pensando mucho de esto en el mundo. Pero tiene que tratar de reproducir cierta cosa extranjera para no estar metidos en un huequito provinciano. Tener el idioma, tener los profesores, tener los viajes y tener una buena red de universidades extranjeras para mandar alumnos y para recibir alumnos.

7. *¿Podría sugerir algún aspecto para la mejora del proceso de evaluación institucional global?*

YO CREO QUE PARTE DE LA MEJORA SE ESTÁ DANDO Y eso comienza por una cosa que se llama respeto. Por una cosa que se llama acercamiento real a las universidades. Y por abrir una dimensión de procesos y no solo de productos. Porque esta evaluación ha sido una investigación de productos. Y entre evolución y evaluación si debería ser interesante saber porque procesos han pasado las universidades para acceder de una categoría a otra. Porque esa es una información que es clave para poder ayudar a las otras universidades. Además la evaluación nunca se la debe de plantear en un marco amenazante porque la evaluación es y debe ser siempre formativa. Esto es, la evaluación debe servir para que todo el sistema universitario ecuatoriano vaya dando los pasos necesarios para ir mejorando. Eso no se consigue si se da en un ambiente de amenaza. Los países más avanzados del mundo en sus sistemas universitarios, los sistemas de evaluación son formativos. Es más, son voluntarios, tú puedes escoger cuando quieres ser evaluado. Digamos que la situación de la universidad ecuatoriana exigía evaluar ya, okey, pero, de otra manera. Tiene que ser formativo. Y tiene que ser también por etapas. Por ejemplo, las grandes oficinas evaluadoras de los Estados Unidos, que no son del Estado sino que son agrupaciones privadas, entre varios Estados, pero no el gobierno Federal central, la persona va escogiendo, y dice: yo quiero que me evalúes en la parte académica, yo quiero que me evalúes en la parte de investigación, o, todavía no quiero que me evalúes en tal cosa. Porque las universidades de la noche a la mañana no pueden estar bien en todo. Entonces la evaluación debe ser voluntaria, la evaluación debe ser por etapas, la evaluación tiene que tener unas reglas muy claras de que se va a evaluar, muy, muy claras. Es como los ISOs, entonces cuando una empresa contrata un ISO le dicen cuáles son las metas que debe cumplir para llegar a tal nivel. Entonces hay que saber las metas, recibir apoyo de todo el país para ir las cumpliendo, y hay que ir llamando y diciendo, okey ya estoy listo para esta evaluación, entonces vienen y te evalúan. Y eso no solo en los países anglosajones europeos, así está evolucionando la evaluación en Cuba. Las universidades Cubanas, si bien son todas Estatales, solicitan cuando están listas para ser evaluadas y las reglas del juego de que se va a evaluar, tiene que estar allí, y los apoyos con los que debe contar la universidad para someterse a la evaluación, deben de estar también disponibles, sino la evaluación pierde su sentido. Una evaluación que solo es de producto final, que solo es acumulativa, hace muchos años la pedagogía ya la descartaba. La evaluación más valiosa es la evaluación formativa. Desde el niño individual que entra al jardín de infantes hasta la universidad de investigación más sofisticada. Su nombre lo indica, te van formando para que tú puedas ir accediendo a esos parámetros. Yo creo que hay gente interesante, gente muy honesta, gente maravillosa, gente comprometida en que mejore la universidad ecuatoriana. Pero deben de ver estos

otros puntos de vista. Esa es una cosa que yo creo que es básica. La otra recomendación que yo daría ya no lo puedo dar con efecto retroactivo, pero puedo darme cuenta el daño que causo, hubo una incongruencia entre llamar esto evaluación y someter a todas las universidades del país, grandes, chicas, públicas, privadas, sofisticadas de investigación o exclusivamente de pregrado, a los mismos parámetros. Se suponía que esos parámetros iban a ser extremadamente elementales para que las autoridades de la manera más legítima puedan tener una especie de gran diagnóstico de línea base para decir que de ahí en adelante, a partir de aquí, que vamos a hacer. Pero esa evaluación no debió ser calificada, ni debe de servir para la acreditación. Fue calificada porque te decían, A, B, C, D, sino como para hacerse una línea base, encerrarse un año y hacer categoría de universidades. Como comenzaron a hacer y luego no las tomaron en cuenta: universidades de investigación, universidades de pregrado con investigación, universidades sin investigación que tienen su razón de ser. Entonces los parámetros tienen que diferenciarse. Resultó que yo que era una universidad de pregrado, pequeña y relativamente nueva, respondía a los mismos parámetros de las dos últimas universidades del país que entregaban doctorado y maestría que eran la FLACSO y la Andina. O sea, yo no me puedo comparar con esas universidades. Ellos tenían que haber medido mi capacidad de investigación en lo que estamos haciendo, los procesos de crear semilleros, de una manera totalmente distinta. Ahora ya está, se hizo. Las organizaciones, como los países, como las personas, cometen errores. Lo importante es analizar eso e ir mejorando cada vez. Entonces creo que tienen que tener una idea muy clara de lo que van a evaluar y creo que tienen que darse cuenta que la evaluación formativa es la más importante y para eso, y felizmente ya veo que eso se está dando en el CEAACES y en el CES, el ir incorporando más gente con experticia en pedagogía. Porque inicialmente eran abogados, sociólogos, economistas y matemáticos, pero hay algo que se llama pedagogía. Y existe hace muchos siglos y allí el rol del pedagogo fue mínimo, no existía. La LOES es muy pobre en referencias a pedagogía, es exclusivamente normativa, entonces hay una falla pedagógica de partida. Mientras no haya una verdadera visión pedagógica que yo creo que la están comenzando a adquirir muy a mi satisfacción. Hay personas con experiencias en pedagogía, con doctorados en pedagogía que están empezando a establecer el equilibrio de lo que era antes dominado por otras profesiones. Fue un irrespeto a la pedagogía. Es la opinión de una pedagoga.

ENTREVISTA 10

Carlos Cordero. Rector Universidad del Azuay. Cuenca. Fundada en 1968, 47 años. 7.200 estudiantes.

1. *¿Cuáles son los aspectos institucionales que usted considera han alcanzado un mayor nivel de calidad a partir de la evaluación global realizada por el CEAACES?*

Después de la evaluación del CEAACES y todo el proceso creo que si hay algunos elementos que nos han obligado a mejorar la calidad como por ejemplo en el tema de los tipos de investigación que se hacen, se cambia un poco la orientación y se aclara que es una investigación y que no es una investigación desde el punto de vista de lo que suma, también ha habido una mejora en lo que es los proyectos de vinculación y también ha habido una mejora indudable en si cabe el término en una mayor dedicación y profesionalización de los profesores porque ellos ahora tienen que cumplir con ciertos niveles de programación, de portafolios, etc. Esos elementos sí creo yo que nos han ayudado en algo a mejorar la calidad.

2. *Acorde con la experiencia vivida por la IES, ¿cuáles fueron las debilidades del proceso de evaluación global institucional?*

Yo creo que el proceso global de evaluación del CEAACES tuvo un problema grave que es el hecho de que se quiso medir con una vara de la nueva Ley y de las nuevas disposiciones y se midió con eso una situación que no necesariamente estaba en esos niveles, es decir, lo correcto hubiera sido que la evaluación considere un periodo de transición y no medir si cumple hoy día con unos requisitos que están puestos a partir de esta Ley o si no cumple estos requisitos que están puestos a partir de la Ley. Las universidades no nacimos con la Ley, no estuvimos acordes con esa ley, teníamos otra dinámica y estamos caminando para cumplir con lo que dicen las normas, pero la evaluación tenía que haber considerado esa transición.

3. *¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan el modelo de evaluación global institucional?*

De lo que nosotros conocemos cuando nos han presentado los esquemas, los modelos, los planes de evaluación, no se dice teóricamente los sustentos ni en la documentación correspondiente.

4. *El Art. 94 de la LOES establece que la evaluación se ejecutará mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico acerca de las IES. ¿En qué consistió el proceso de recopilación de datos cualitativos?*

En el proceso de recopilación de información se llenó, se remitió toda la información que solicitaban con la documentación correspondiente y simplemente cuando se discriminaba y se decía este es cuantitativo y este cualitativo, la información que nosotros subíamos y nos pedían se le dio la característica de cualitativo, pero no en el sentido de venir a conversar o a constatar o a emitir un juicio de valor sobre un elemento cualitativo, eso no existió, sino simplemente a la información que se subió, que se reportó, a una se le dio el carácter de cuantitativo y otra se dijo esta es cualitativa.

5. *En base a lo que establece el Art. 95 de la LOES en que se señala a la Autoevaluación como parte del procedimiento de acreditación de las instituciones, ¿cuál fue el aporte del proyecto de autoevaluación como paso previo a la evaluación externa?*

En el caso nuestro que preparamos y que hicimos el proceso de autoevaluación, de alguna manera nos advirtió si cabe el término o nos preparó para detectar cuales son nuestras debilidades y cuáles son las fortalezas internas en nuestro proceso. Muchos de esos elementos fueron ratificados con todo el proceso de evaluación externa y otros con los que no les coincidieron. Pero de alguna manera la utilidad de la autoevaluación es que nos prepara para la evaluación externa y nos permite en la medida de lo posible el hacer las correcciones que sean necesarias.

6. *¿Qué variables o indicadores podrían añadirse al modelo de evaluación para valorar la internacionalización de las IES?*

Yo creo que ahí el tema fundamental está en que para la internacionalización habría que acoger y establecer los criterios de evaluación que existen a nivel mundial. Hay una diferencia sustancial entre la evaluación que hace el CEAACES y las evaluaciones externas. En ese sentido el CEAACES es exigente en el cumplimiento de la LOES, de la Ley y no tanto en otros elementos, fundamentalmente que tienen que ver con el entorno de aprendizaje y sobre todo con los resultados de aprendizaje. Entonces para internacionalizar nosotros lo que tendríamos que hacer es acoplarnos o adaptar o utilizar fundamentalmente los modelos internacionales para eso.

7. *¿Podría sugerir algún aspecto para la mejora del proceso de evaluación institucional global?*

Sí, yo creo que el tema fundamentalmente está en que se tiene que ser más flexible en la medida de lo posible por lo que dije al comienzo, hay muchos elementos que no pueden después de haber venido las universidades funcionando de una manera, cumplir con los estándares de las nuevas exigencias. Ahí tendría que haber un proceso de transición. Y el otro elemento que indudablemente sería de mejorar es que se tiene que ir afinando y hay algunos elementos que tienen que irse acoplando a las realidades de las universidades, sobre todo porque hay universidades particulares y universidades públicas, y muchos de los indicadores, sobre todo en los temas laborales y de relación laboral están hechos como si todos fuésemos universidades públicas, y no se considera ciertos temas que tienen que ver con la relación laboral en el código del trabajo, por ejemplo.

ENTREVISTA 11

Fabián Carrasco. Rector Universidad de Cuenca. Cuenca. Fundada hace 148 años, en diciembre de 1867. 18.071 estudiantes.

1. *¿Cuáles son los aspectos institucionales que usted considera han alcanzado un mayor nivel de calidad a partir de la evaluación global realizada por el CEAACES?*

Yo creo que fundamentalmente se trata de un cambio de una universidad que hace docencia a una universidad que hace docencia con investigación. Entonces hemos reforzado principalmente en el tema de la investigación. Nuestras publicaciones científicas indexadas han mejorado enormemente, el equipamiento para laboratorios de investigación, las áreas de investigación, son los mayores desarrollos que hemos tenido luego de este proceso.

2. *Acorde con la experiencia vivida por la IES, ¿cuáles fueron las debilidades del proceso de evaluación global institucional?*

En el proceso de evaluación yo creo que hubo varias debilidades. Tal vez una causa fundamental se debió a lo heterogéneo de las comisiones de evaluación, eran personas con criterios muy distintos quienes iban a una institución y a otra institución, lo cual dio como resultado que sea la evaluación un poco individual de cada institución desde el punto de vista de las personas que vinieron a ver, con criterios no apto, es decir fueron evaluadores, no calificados como evaluadores. Para empezar por primera cosa, no tenían una preparación en ser evaluadores. Luego el modelo mismo, que es un modelo genérico usado en muchas partes, adolece de muchas deficiencias sobre todo en las curvas de utilidad. Son curvas de utilidad completamente mal realizadas, no hay equidad de género, solamente se premia al mayor número de mujeres, es decir una universidad saca 100 si es que son todas mujeres, pero si son hombres saca cero. Hay unas curvas con descensos drásticos, para la tasa de retención inicial de pregrado que no se puede entender, esto me parece una barbaridad que hasta el 75% de los estudiantes se retienen en pregrado está muy bien, si se pasa eso, si una universidad después de dos años de estudio continúan más del 75% vale 0% de utilidad. Eso es inadmisibles, eso es no solamente no saber sino no tener relación alguna con lo que es investigación. Y así muchas curvas de utilidad que hemos hecho varias propuestas al CEAACES, muchas se han corregido, creemos que las curvas no fueron bien elaboradas. En general hay errores. El modelo mismo en si como modelo puede ser aceptable, hay una parte de indicadores cuantitativos, otra cualitativos que habrá que ver. Yo creo que el CEAACES deberá continuar con este modelo ajustándole y tomando correcciones sobre él.

3. *¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan el modelo de evaluación global institucional?*

El fundamento teórico que tiene este modelo pues si bien no conozco a fondo o en el detalle, no se nos ha dado a conocer la parte teórica a las universidades. Lo que se puede ver es que básicamente quieren evaluar la parte de entorno de aprendizaje, academia, eficiencia académica, investigación, organización, infraestructura, que son los macro indicadores sin un modelo claro que tengamos. Por lo menos yo no conozco el modelo teórico.

4. *El Art. 94 de la LOES establece que la evaluación se ejecutará mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico acerca de las IES. ¿En qué consistió el proceso de recopilación de datos cualitativos?*

Los datos cualitativos vino acá una comisión de evaluación y a criterio de ellos veían si cumple o no y eso es donde hubo el principal problema. Por decir algo, si en las edificaciones necesitan tener uso de internet, y había alguna construcción en una casa que había comprado la universidad y estaba en remodelación, y estaba sin uso, y nos preguntaba si tiene internet o no. Como no tenía, entonces no cumple el 100% de internet la universidad. Con errores de falta de criterio de la comisión. Entonces esa fue la forma como recopilaron los datos cualitativos, en una visita muy apresurada, con poco tiempo, sin conocer todas las instalaciones, simplemente se sentaron y

dijeron bueno, esto es, como es, y así se hizo. Yo creo que esto debe ser de manera permanente y bien hecha.

5. *En base a lo que establece el Art. 95 de la LOES en que se señala a la Autoevaluación como parte del procedimiento de acreditación de las instituciones, ¿cuál fue el aporte del proyecto de autoevaluación como paso previo a la evaluación externa?*

Creo que es fundamental que las universidades tengamos un departamento de autoevaluación, es indispensable porque eso nos hace mirar primero hacia dentro cuales son nuestras debilidades. Si conocimos con nuestra comisión cuales son nuestras debilidades, lo que nos permitió con el poco tiempo que tuvimos, el fortalecer, pero el aporte fundamental fue encontrar debilidades que pudimos superar como universidad. No todas porque hay muchas cosas que son procesos y toman tiempo, no es un asunto de la noche a la mañana. Mañana tener el 20 a 40, 50% de profesores con PhD no hay como ese tipo de cosas requieren trámite, es un proceso.

6. *¿Qué variables o indicadores podrían añadirse al modelo de evaluación para valorar la internacionalización de las IES?*

En cuanto a la internacionalización quizás no se toma en cuenta el desempeño de los graduados de las universidades que es un indicador fundamental a nivel internacional, que es lo que están trabajando, si están en organismos internacionales. Hay graduados en las universidades que tienen un punto internacional importantísimo y es un indicador muy claro sobre el profesional que está formando la universidad. Desde luego también las alianzas que existen con universidades extranjeras, tampoco se toman en cuenta. Los convenios de investigación que se realizan con universidades extranjeras no se están tomando en cuenta, ni sus resultados. El número de estudiantes extranjeros en la universidad es importante y no se toma en cuenta, el número de profesores extranjeros, tal vez Prometeos se puede medir, pero aparte de eso profesores extranjeros que vienen y profesores internacionales de esta universidad que van a dictar clases o seminarios o charlas en otras universidades. Son indicadores que en general dan en cuenta la internacionalización de las universidades.

7. *¿Podría sugerir algún aspecto para la mejora del proceso de evaluación institucional global?*

Quizás para concluir no quisiera que se crea que estamos contrarios a la evaluación, al contrario. Nosotros creemos que una de las grandes cosas y grandes logros que se ha hecho es la evaluación y que es absolutamente necesaria y que tenemos que estarnos evaluando permanentemente, no estamos en contra. Yo creo que en definitiva el sistema universitario ecuatoriano a pesar de las falencias que ha habido en esta primera evaluación global institucional ha mejorado, es mi parecer que la mayoría de universidades se han mejorado y están preocupadas de revisar sus procesos internos, etc. Yo creería que para mejorar dando ya respuesta a la pregunta, el proceso fundamentalmente debería hacer una revisión de las curvas de utilidad y de los datos que suceden en la universidad ecuatoriana porque nos estamos evaluado a nosotros, a la universidad ecuatoriana, con ánimo de mejorar siempre, pero la nuestra es una realidad que no podemos compararnos con universidades del primer mundo o de otros países que no tienen similitud con nosotros. Por decir algo, el tema de profesores con PhD, a tiempo completo, el número de aulas...tenemos que revisar un poco cual es la realidad de la universidad ecuatoriana y en base a eso ajustar los indicadores y las curvas de utilidad bien realizadas, tratando de irnos hacia una mejora, porque lo que tenemos es que mejorar el sistema, pero esa es la realidad del mundo universitario ecuatoriano, entonces esto creo es lo que nos falta.

ENTREVISTA 12

Dr. Gustavo Villacís. Rector Universidad Nacional de Loja. Pública. 156 años. 9.200 estudiantes.

1. *¿Cuáles son los aspectos institucionales que usted considera han alcanzado un mayor nivel de calidad a partir de la evaluación global realizada por el CEAACES?*

Yo pienso que los indicadores que se desarrollaron después de la evaluación del CEAACES son fundamentalmente los relacionados al ámbito académico. Dentro del ámbito académico los relacionados a la parte de docencia universitaria y del personal académico en lo que tiene que ver con los niveles de acreditación de los profesores universitarios con grados de PhD y Maestrías en las áreas de especialidad. Yo creo también que se fortaleció toda la infraestructura de investigación, entendida también como la estructura de investigación la asignación presupuestaria para los diferentes programas y proyectos, así como el incremento del personal académico que está dedicado a áreas específicas de investigación.

2. *Acorde con la experiencia vivida por la IES, ¿cuáles fueron las debilidades del proceso de evaluación global institucional?*

Nuestras debilidades principales fueron al momento de la evaluación, uno el número de profesores titulares de la institución con título de PhD y luego el número de publicaciones o revistas indexadas de la universidad.

3. *¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan el modelo de evaluación global institucional?*

La evaluación global institucional está enmarcada en la propuesta general que tiene el sistema de educación superior. Hay una interacción de varios elementos que fundamentan las propuestas de evaluación para las instituciones de educación superior y se ha priorizado un poco en todo lo que tiene que ver con los modelos cuantitativos, el desarrollo de modelos específicos para valorar cada uno de los indicadores es el común denominador del proceso de evaluación institucional.

4. *El Art. 94 de la LOES establece que la evaluación se ejecutará mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico acerca de las IES. ¿En qué consistió el proceso de recopilación de datos cualitativos?*

Para efectos de la evaluación institucional la universidad coordinó con el Consejo de Evaluación para garantizar los datos que fueron requeridos con la finalidad de verificar los indicadores sujetos de esta evaluación institucional. Por lo tanto, los instrumentos que utilizó la institución fueron los diseñados por el CEAACES. La evaluación y acreditación se hizo en base a lo que requerían los documentos del CEAACES.

5. *En base a lo que establece el Art. 95 de la LOES en que se señala a la Autoevaluación como parte del procedimiento de acreditación de las instituciones, ¿cuál fue el aporte del proyecto de autoevaluación como paso previo a la evaluación externa?*

Fue fundamental porque nos permitió conocer el estado de la universidad antes del proceso de evaluación. Por lo tanto, se convalidaron algunos indicadores con la finalidad de entrar en el proceso con un nivel adecuado de cumplimiento de cada uno de ellos. Yo creo que la autoevaluación institucional permite a las instituciones del sistema de educación superior el conocer sus debilidades y sus fortalezas y obviamente enmendar esas debilidades antes de la evaluación institucional.

6. *¿Qué variables o indicadores podrían añadirse al modelo de evaluación para valorar la internacionalización de las IES?*

Yo creo que el proceso de evaluación en el Ecuador es ambicioso. Tiene incluidos varios factores que son de dominio universal. En este momento lo que le queda al Ecuador por incluir es la homologación de los niveles de estudio relacionados con el número de créditos que está previsto para las Carreras de

formación profesional, así como lo que se prevén para los programas de posgrado a nivel de Maestría y de Doctorado.

7. *¿Podría sugerir algún aspecto para la mejora del proceso de evaluación institucional global?*

Yo creo que debe mantenerse más bien algunos elementos. Como aquel que permite la evaluación de las IES sobre la base de la media nacional. Eso nos permite ir moviendo este parámetro a medida que las instituciones van mejorando el cumplimiento de los indicadores. Yo creo que hay la necesidad en este momento de abrir nuevas posibilidades para que los profesores universitarios puedan acceder a los niveles de doctorado que exige la ley, que exige el reglamento de escalafón universitario recientemente reformado por el Consejo de Educación Superior.

ENTREVISTA 13

Gabriel García. Secretario General. Universidad Técnica Particular de Loja. Fundada 1971, 44 años. 25.000 estudiantes modalidad abierta, 6.000 modalidad presencial.

1. *¿Cuáles son los aspectos institucionales que usted considera han alcanzado un mayor nivel de calidad a partir de la evaluación global realizada por el CEAACES?*

Las evaluaciones en sí no traen calidad, son cuestiones diagnósticas. Lo que permite mejorar realmente son los planes de mejora que se implementan a partir de esas evaluaciones. En el caso de la Universidad Técnica Particular de Loja, yo creo que lo que ha permitido la gran mejora que hemos tenido a partir del plan de mejora es el implementar un sistema de registros de la actividad docente y de investigación. Ahora la universidad facilita herramientas para los docentes, los investigadores, los administrativos de la universidad, registremos nuestras actividades y al tener registradas nuestras actividades tengamos mejor y mayor evidencia de lo que hacemos para cumplir con nuestra misión institucional. Ese creo es el gran aporte de la evaluación.

2. *Acorde con la experiencia vivida por la IES, ¿cuáles fueron las debilidades del proceso de evaluación global institucional?*

Yo creo que la gran debilidad fue justamente esa, el no saber registrar de manera adecuada aquellas cosas que el docente e investigador realiza, ser sus actividades propias o de vinculación con la colectividad. Una de las cosas que más nos dolió fue que en la evaluación del CEAACES la UTPL apareció sin ningún programa de vinculación con la colectividad cuando una de nuestras tareas mayores es la vinculación. Fue porque teníamos un mal sistema de registro de aquella vinculación que diaria y cotidianamente hace la universidad. Esa mejora yo creo que le permitirá, no sé si mejorar su calidad, porque eso ya se venía haciendo, sino evidenciar mejor aquellas cosas que hace.

3. *¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan el modelo de evaluación global institucional?*

Yo creo que allí habría que pasar por una discusión semántica sobre lo que consideramos que es calidad. Para nosotros calidad es cumplir con aquella misión para la cual la institución fue creada. La UTPL se crea para formar personas que ejerzan profesiones. No para formar profesionales socialmente responsables, ni profesionales que ejerciten su profesión de una manera u otra, queremos formar personas que incidan en un cambio social. Entonces lo que deberíamos evaluar es si estamos cumpliendo bien con esa misión. Nuestra misión dice que es buscar la verdad, es decir investigar, y creo que eso lo hemos hecho bastante bien en el último año, terminamos primeros en la posición nacional medida por SCOPUS. Esa búsqueda de la verdad se hace a través de la ciencia, las dos cosas se conjugan con una investigación de rigor y formar al hombre, esa investigación en busca de la verdad sirve para formar al hombre pero con un fin, para que sirva a la sociedad. Entonces tendríamos que evaluar si esa misión que la universidad se ha planteado realmente se está cumpliendo. Si se está cumpliendo podemos decir que estamos hablando de una institución de calidad.

4. *El Art. 94 de la LOES establece que la evaluación se ejecutará mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico acerca de las IES. ¿En qué consistió el proceso de recopilación de datos cualitativos?*

Bueno, los datos cualitativos básicamente fueron llenar unas matrices que el CEAACES nos facilitó, tratar de entenderlas de la mejor manera posible porque en esta evaluación última particularmente, la reglamentación salió después de que se había subido ya la información. Entonces yo entiendo que cada institución las llenó como las entendía y de la mejor manera posible. Esa fue la evaluación cualitativa.

5. *En base a lo que establece el Art. 95 de la LOES en que se señala a la Autoevaluación como parte del procedimiento de acreditación de las instituciones, ¿cuál fue el aporte del proyecto de autoevaluación como paso previo a la evaluación externa?*

Yo creo que fue importante. Defiendo las evaluaciones, siempre nos van a permitir mejorar porque el hecho de que uno se evalué le permite saber en qué cosas está fallando y por lo tanto implementar las mejoras que necesite. El proceso de autoevaluación es fundamental, porque es empezar a conocernos como universidad, empezar a sabernos como comunidad que cosa estamos haciendo bien, que cosas estamos haciendo más o menos y en qué cosas debemos mejorar. E incluso ver prioridades. Yo tenía un amigo que solía llegar tarde a sus reuniones, es decir, era impuntual. Tenía malos hábitos de comida, era un poquito dormilón y era alcohólico crónico. Entonces decidió cambiar su vida. Dijo: “a partir de mañana voy a llegar puntual a mis reuniones” y comenzó a cambiar en ello. Pero evidentemente no estaba atacando su principal defecto, ese lo dejaba de lado. Entonces yo creo que las evaluaciones también deben hacerse con ese criterio: ver aquellas cosas que afectan más el cumplimiento de nuestra misión institucional y empezar atacando esas. Hay otras cosas que evidentemente se pueden mejorar pero que no son tan importantes en tanto y en cuanto nos permiten seguir cumpliendo con nuestra misión institucional. Por ejemplo, en el caso de la UTPL tiene una modalidad de educación a distancia...uno de los criterios de la evaluación institucional es la eficiencia académica. En el caso de esta modalidad no se la puede medir con la misma vara en ese ítem, si en otros ítems, que a la educación presencial. Pues la educación en modalidad a distancia está hecha para democratizar el acceso a la educación superior y la gente allí se toma otros tiempos. Ese ítem de repente en nuestra misión como universidad se puede seguir castigando si nos permite cumplir con esa función socialmente responsable de tener una universidad que provea de educación superior a todas y a todos.

6. *¿Qué variables o indicadores podrían añadirse al modelo de evaluación para valorar la internacionalización de las IES?*

Habría que empezar preguntándose él porque es importante la internacionalización, por qué una universidad debe internacionalizarse...es solamente un snobismo universitario que está muy de moda, o hay algo de fondo. Yo creo que hay mucho fondo. Ciro Alegría escribió una novela que se llama “El mundo es ancho y ajeno” y con ella quería significar que no tenemos que reducirnos a entender el mundo desde nuestra propia perspectiva. Alejandro Carrión defendía el provincianismo como aquello persona que mide su entorno como su propia medida de todo el universo, y las universidades de repente caemos en eso: nuestra propia institución es la medida de todas las cosas. El internacionalismo permite romper con eso, internacionalizar la universidad permite ver otros horizontes, otras experiencias, permite compararnos en un entorno global y permite intercambiar experiencias. Desde esa perspectiva internacionalizar la universidad es muy importante. Ahora, ¿qué cosas se deben medir? Yo creo que se deben medir algunas cosas. Primero, ¿tenemos un currículo adecuado al entorno global? En una conferencia educación superior reciente se decía que las universidades tienen un reto, tienen que formar profesionales para ejercer profesiones que todavía no se han inventado y para usar tecnología que todavía no se ha desarrollado. Entonces tenemos que tener un curriculum que se adapte al entorno global. Yo creo que dentro de poco tiempo en el mundo universitario se dejara de hablar de modalidades de estudio, se dejará de adjetivar la modalidad presencial, a distancia, la modalidad virtual, y se empezará a hablar de una formación integral. Lo interesante es que usted adquiera ciertas competencias, unas las adquirirá en presencia, otras las adquirirá por video conferencia, otras por chat, otras las adquirirá leyendo, otras, haciendo una práctica profesional en una empresa, pero el conjunto de esas competencias será lo que me permite a mí decir que usted está habilitado profesionalmente. El conjunto de esas competencias no necesariamente se tienen que adquirir en un determinado entorno geográfico. Como decía Ciro Alegría, “el mundo es ancho y ajeno”. Yo una competencia determinada la puedo adquirir en una universidad australiana sin moverme de mi escritorio. Otra competencia determinada tendré que hacer un viaje a Estados Unidos y adquirirla porque es una técnica muy específica de laboratorio que solamente se hace en un determinado sitio. Pero eso será una de las medidas de la internacionalización. Es decir, pensar un currículo que este adecuado a un contexto global. Y eso implica por supuesto el medir niveles de movilidad académica de profesores y estudiantes. Implica el medir niveles de internacionalización de la publicación científica, que tan relevante son los artículos publicados en revistas indexadas, eso me permite saber que tan relevante es mi investigación a nivel global. No es lo mismo que yo publique en el periódico de mi pueblo a que yo publique en Science. Aunque los contenidos sean iguales, pero si publico en Science, mi trabajo científico ha pasado una serie de evaluaciones que permiten decir que tiene un nivel que es aceptable a nivel global aunque sea el

mismo trabajo, el trabajo que publico en el periódico del pueblo, pues tendrá un nivel aceptable en el entorno de mi pueblo. Entonces otras de las cosas que tienen que ver es la internacionalización de la investigación. En ello América Latina tiene retos muy serios. Los niveles de citación de los investigadores latinoamericanos todavía son muy bajos, es decir, llegamos a publicar en revistas de buen nivel, pero todavía no somos citados, no somos vistos como fuente de referencia global, muy pocas personas recurren a un científico latinoamericano como fuente primaria de investigación. Siempre estamos viendo al norte. Incluso cuando publicamos un artículo científico es mejor si la cita está en inglés y si esta contextualizada en un entorno global. Entonces son cosas que aportan al proceso de internacionalización. El entorno global incide en movilidad académica e estudiantil, y en la relevancia de la publicación científica.

7. *¿Podría sugerir algún aspecto para la mejora del proceso de evaluación institucional global?*

Yo creo, y estoy convencido que el diálogo es una magnífica manera de evaluar. Los que somos padres evaluamos muchísimo a nuestros hijos conversando. En una conversación después del almuerzo nos enteramos de muchísimas más cosas que en un examen escrito o que en una evaluación cuantitativa. Creo que los organismos evaluadores tienen que tener evaluadores con suficientes capacidades, habilidades y destrezas como para conversar con la institución universitaria que están evaluando. Evaluarla en un sentido más profundo quiere decir conocerla en un sentido más profundo. Conocer su contexto, conocer su entorno y sus dificultades. La UTPL tiene un aparato de resonancia magnética nuclear de investigación. Si ese aparato a nosotros nos costó más de medio año de trabajo traerla, a una universidad que está situada en Nueva York, tenerla le cuesta un mes de trabajo. Si a nosotros se nos daña esa resonancia magnética, nos costará otro medio año arreglarla, a la universidad que está en Nueva York, le costará una semana arreglarla. Si nosotros queremos llenar una plaza de profesor con PhD pues tendremos que abrir muy probablemente un concurso internacional e invitar gente de otras partes de mundo que venga a trabajar aquí. Si una universidad neoyorquina abre una plaza para un concurso, a la semana tienen 300 postulantes sin ningún problema. Y son esas condiciones de entorno que no pueden ser medidas cuantitativamente, que tienen que ser medidas cualitativamente y que deben evaluarse mediante un diálogo profundo entre el evaluador y el evaluado. Creo que esa es una mejora sustancial al proceso de evaluación global institucional.

ENTREVISTA 14

Martha María Sánchez. Coordinadora de Evaluación. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Fundada en mayo de 1962, 53 años. 18.000 estudiantes.

1. *¿Cuáles son los aspectos institucionales que usted considera han alcanzado un mayor nivel de calidad a partir de la evaluación global realizada por el CEAACES?*

A partir de la evaluación global institucional yo creo que las instituciones de educación superior del país, y en el caso de la nuestra hemos adquirido una mayor conciencia de la importancia de la generación, organización y uso de la información. Me parece que ahí radica lo central del tema. En resumen el énfasis en que las IES hallamos valorado más y mejor lo relacionado con la gestión de la información que incluye los aspectos que mencioné.

2. *Acorde con la experiencia vivida por la IES, ¿cuáles fueron las debilidades del proceso de evaluación global institucional?*

Tres o cuatro aspectos relacionados con ser un proceso nuevo, no existía una cultura en el país de un proceso similar ya que los que les antecedieron se basaban en un esfuerzo muy documental. A mi parece que entre esos aspectos estarían el aplicativo, que hoy podemos considerar que el aplicativo informático utilizado para esta evaluación tenía ciertas insuficiencias. Los manuales del proceso en algunos casos estaban incompletos o no muy explicativos o con uso términos muy correctos o ya sea muy confusos. Los plazos para subir información también atentaron, fueron cortos. También jugó en una indisciplina pudiéramos decir porque plazos cortos generaron ruidos, generaron tensiones, luego se vieron obligados a ampliarlos, entonces existió allí la confianza de que iban a ampliar los plazos.

3. *¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan el modelo de evaluación global institucional?*

El modelo de evaluación global institucional es un modelo que elaboró el CEAACES que participaron a las universidades en talleres, si hubo digamos que socialización del modelo, aportes de las instituciones que pudimos o no hacer en algunos casos, pero el modelo es de ellos. Ellos presentaron un modelo y explicaron que el modelo está en una perspectiva cuanti-cualitativa, entonces nosotros lo asumimos así, un modelo que pretende evaluar a la universidad en su integralidad. Allí cuando presentaron ya los resultados de la evaluación global, dieron algunas explicaciones de ese sustento, pero a mi juicio el modelo no quedó fundamentado teóricamente de forma total.

4. *El Art. 94 de la LOES establece que la evaluación se ejecutará mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico acerca de las IES. ¿En qué consistió el proceso de recopilación de datos cualitativos?*

En la recopilación de datos cualitativos lo que hicieron fue solicitar documentos, es decir, allí no se trataba de número de estudiantes o docentes, o número de docentes con título de PhD., que eran cuanti con respaldo documental; lo cualitativo se trató de una valoración a partir de informes que las IES podían presentar bajo los criterios de los evaluadores, que hay en eso mucho que discutir.

5. *En base a lo que establece el Art. 95 de la LOES en que se señala a la Autoevaluación como parte del procedimiento de acreditación de las instituciones, ¿cuál fue el aporte del proyecto de autoevaluación como paso previo a la evaluación externa?*

Ese es uno de los grandes problemas que tuvo a mi criterio este proceso de evaluación. Tal vez debí mencionarlo en las primeras preguntas como una de las debilidades del proceso. La autoevaluación, si bien existió, se solicitó a la institución un informe de autoevaluación, a nuestro parecer no se tuvo en cuenta. La autoevaluación ellos explicaron que cada universidad la presentó

muy libremente, que algunas instituciones solo presentaron un compendio de fotos, que muy autocomplacientes. Parecería que no la tuvieron en cuenta porque no les aportó información veraz, información objetiva sobre el asunto. Ese es uno de los aspectos que hay que mejorar desde la perspectiva del significado de una autoevaluación y también en el formato a utilizarse. Eso se mejora ya desde el proceso de evaluación de Carreras.

6. *¿Qué variables o indicadores podrían añadirse al modelo de evaluación para valorar la internacionalización de las IES?*

Comprendo la internacionalización de las IES en dos líneas o perspectivas. La internacionalización de la institución como tal, y la internacionalización de sus currículos. A mí me parece que hay que hay que distinguirlas. Si vamos a hablar de la internacionalización de las IES yo creo que habría que pedir la inclusión de indicadores y evidencias que nos permitan cuantificar y cualificar la movilidad de los estudiantes y docentes, las actividades que presentan esa movilidad, que actividades académicas, que proyectos se realizan dentro de esa movilidad. Si nos vamos a la línea de la internacionalización del currículo tendríamos que ver en determinada carrera su currículo, sus acciones y sus programas de internacionalización y la participación en otros escenarios. Podríamos verlos de esa forma. Definitivamente si la idea fuera considerar como un indicador de calidad el tema de las acciones o la perspectiva de internacionalización que tiene esa IES habrá que introducirlo como indicadores cuanti y cuali porque podemos estar hablando de un grupo numeroso de por ejemplo estudiantes que llegaron a nuestra institución e hicieron actividades y entonces hay una internacionalización allí y algunas acciones, pero ¿qué hicieron?, ¿qué aporte eso significó?, es decir no solamente debe ser numérico pero cualitativo también.

7. *¿Podría sugerir algún aspecto para la mejora del proceso de evaluación institucional global?*

La mejora fundamental debe estar en la formación de los evaluadores, en la constitución de los equipos ya que si se está buscando una evaluación de calidad, tiene que ser una formación de equipos de calidad. El proceso yo creo que algunos casos tuvo problemas en ese sentido. Otras cosas me parece que se derivan de aquello, la formación del equipo de evaluadores va a ser muy importante para evaluar la información documental y para el ejercicio ya in situ. Deben tener mucha perspectiva y conocimiento de cómo son los procesos para poder dar valoraciones más objetivas dependiendo del tipo de institución de que se trate, y tener en cuenta todos esos elementos.

ENTREVISTA 15

David Pérez. Director de Planificación y Evaluación, Universidad Laica Vicente Rocafuerte, Guayaquil. Fundada hace 48 años, 8.023 estudiantes.

1. *¿Cuáles son los aspectos institucionales que usted considera han alcanzado un mayor nivel de calidad a partir de la evaluación global realizada por el CEAACES?*

Uno de los criterios más importantes o sobresalientes es la Academia en donde se engloba toda la esencia de este indicador en los docentes, en lo que tiene que ver con el talento humano. En este caso se han fortalecido el nivel de exigencia de que ahora requerimos para poder realizar un proceso de calidad en lo que es el servicio de enseñanza. Hemos visto una mejora muy considerable. El tema de considerar aspectos de cuarto nivel, maestría como un requisito mínimo o en este caso aquellos que ya han tenido maestría alcanzar un escalón más alto, un PhD., la universidad lo ha visto muy positivo, ha invitado a participar a los docentes. Tenemos un grupo docente que ya están cursando a nivel de PhD. Eso a nosotros nos motiva a seguir adelante en seguir fortaleciendo el talento humano. Por un lado el aspecto de academia, por otro lado también el de la eficiencia académica. El tema de la investigación. Hoy en día universidad que no investiga desaparece. En ese sentido la universidad ha hecho un gran esfuerzo desde el año 2012 en el tema de la investigación, tanto así que tenemos hoy en día una revista indexada científica. Tenemos docentes investigadores, cada vez vamos creciendo con el número de docentes investigadores, el tema de proyectos de investigación, tenemos proyectos emblemáticos hoy en día, de los cuales ya derivan artículos científicos, ponencias y estamos buscando alcanzar a nivel de revistas de alto impacto el seguir trabajando para llegar a esa exigencia del CEAACES, porque así es como se mide la investigación científica. En ese aspecto nosotros estamos como universidad trabajando buscando la excelencia.

2. *Acorde con la experiencia vivida por la IES, ¿cuáles fueron las debilidades del proceso de evaluación global institucional?*

Dentro de las debilidades pudiéramos decir que, como bien lo manifiesta el CEAACES, estamos aprendiendo en el camino, es un camino al andar el que trazan ellos. En ese sentido la experiencia fue para todos, una experiencia nueva, en donde se han recogido altas y bajas. En ese sentido una debilidad que hemos visto es la falta de dar a conocer más información. No conocíamos los óptimos por ejemplo, no conocíamos a ciencia cierta cómo al final del día iba a terminar una evaluación. Entonces al no haber una comunicación un poco más estrecha, mayor vinculación con las universidades que estamos fuera de la ciudad de Quito, nos trajo ciertos conflictos al momento de poder cuantificar el resultado de todos los 46 indicadores que tomaba como referencia el modelo de evaluación institucional. Entonces al carecer de esa información tuvimos un desfase al momento de comparar nuestra autoevaluación versus la evaluación de ellos.

3. *¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan el modelo de evaluación global institucional?*

Dentro de lo que es fundamentos teóricos a ciencia cierta nunca fueron compartidos. Nosotros desconocemos cuales son los fundamentos que el CEAACES propuso, tal vez podría ser por ese lado otra de las debilidades.

4. *El Art. 94 de la LOES establece que la evaluación se ejecutará mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico acerca de las IES. ¿En qué consistió el proceso de recopilación de datos cualitativos?*

El modelo de evaluación institucional que contempla los 46 indicadores los dividía en indicadores cuantitativos y cualitativos y a través de la matriz o fichas técnicas de cada uno de los indicadores se establecían los rangos de evaluación. En ese sentido la información que se iba levantando era cargada en el GIES creado por el CEAACES para ese proceso, en donde se elevaba a esta plataforma toda la

documentación que debía contener pertinencia, consistencia, y confiabilidad. En ese sentido, esa información era revisada dentro de las oficinas del CEAACES y posteriormente dentro de la visita in situ, de existir alguna inquietud por parte de los evaluadores, era obviamente atendida en su momento, se proporcionaba la información, si es que había que absorber alguna inquietud adicional, se lo hacía en el momento. Básicamente esa fue la metodología que se utilizó para la evaluación institucional.

5. *En base a lo que establece el Art. 95 de la LOES en que se señala a la Autoevaluación como parte del procedimiento de acreditación de las instituciones, ¿cuál fue el aporte del proyecto de autoevaluación como paso previo a la evaluación externa?*

El aspecto fue muy positivo en el sentido de que pudimos sacar una buena lectura. Por cuestión de cultura las universidades tal vez no hemos estado acostumbradas a llevar este tipo de proceso de autoevaluación. La autocrítica, como bien lo establece la Ley dentro del principio de calidad, entonces al tener una lectura nos permite a nosotros prepararnos para poder cerrar brechas, para poder preparar planes emergentes o planes de mejora internos a fin de poder contribuir a alcanzar una mejor excelencia. En ese sentido la universidad si trabajó e hicimos la entrega de este informe de autoevaluación institucional como parte de un requisito previo al proceso de evaluación.

6. *¿Qué variables o indicadores podrían añadirse al modelo de evaluación para valorar la internacionalización de las IES?*

Sería importante el tema de considerar que hoy en día la vinculación en el proceso del 2012 estaba considerada a nivel de un Subcriterio y en ese sentido, una de las cosas que si se están solicitando es que sea elevado a nivel de criterio todo lo que tiene que ver con la vinculación con la sociedad. Profundizar más el asunto del conocimiento a través de proyectos dentro de la universidad que deben estar vinculados en los sectores más vulnerables para poder desarrollar los sectores endógenos más necesitados en este caso.

7. *¿Podría sugerir algún aspecto para la mejora del proceso de evaluación institucional global?*

Dentro de las mejoras yo creo que pudiera más bien fundamentar lo referente a ese plan de mejoras en que hoy en día todas las universidades nos encontramos inmersas por el tema de poder garantizar que al tener los resultados alcanzados hasta el momento y cerrar las brechas para alcanzar la mejora de la calidad y darnos esa posibilidad de solicitar una re categorización aquellas universidades que anhelamos una mejor posición dentro del sistema de las universidades a nivel país. En ese sentido serían las cosas adicionales que deberíamos tener y coherente con lo que establece la dirección de calidad del CEAACES es generar los sistemas de gestión interna de la calidad. Una de las cosas que también queremos hoy en día ser es incluir dentro de la estructura institucional, un departamento que nos permita asegurar la calidad pensando no solamente a nivel de los mínimos que nos pide el modelo de evaluación, sino el ir un poco más allá para poder tener certificaciones y poder también alcanzar en algún momento dado la internacionalización de la universidad.

ENTREVISTA 16

German Parra. Secretario Técnico de Planeación y Evaluación y Acreditación. Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca. Fundada en 1994, 21 años, con 22.000 estudiantes en las tres sedes.

1. *¿Cuáles son los aspectos institucionales que usted considera han alcanzado un mayor nivel de calidad a partir de la evaluación global realizada por el CEAACES?*

Esencialmente es el tema de los docentes, es decir, hemos incrementado considerablemente el número de docentes que tienen formación de cuarto nivel, y sobre todo afín a la cátedra que dictan. Entonces es interesante ver el incremento de docentes con nivel de maestría y docentes con nivel de doctorado. Y lo otro es que ha permitido en cierta manera mejorar el aspecto de la titularidad, es decir, la universidad lo que ha fomentado es a la planta docentes existente no reemplazarla sino a través de los reglamentos y del proceso de escalafón hacer que los docentes entren cumplimiento los requisitos necesarios para poder entrar al escalafón y conseguir la titularidad.

2. *Acorde con la experiencia vivida por la IES, ¿cuáles fueron las debilidades del proceso de evaluación global institucional?*

Una fuerte dificultad del proceso es el tema de la incertidumbre porque el CEAACES ha mantenido y sigue manteniendo que es un modelo dinámico, por ende, cambia constantemente, es decir, cambian los criterios, cambian los indicadores, cambia la forma de cálculo del indicador. Cambia el estándar, es más, el estándar lo conocimos cuando vino el informe final de evaluación. Es decir, hay un desconocimiento de gran parte del proceso, de gran parte del modelo. Es difícil ir haciendo un autoanálisis para ir estableciendo debilidades en base al modelo que ellos tienen.

3. *¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan el modelo de evaluación global institucional?*

Sobre el tema ahí algo de información que se especifica en los documentos de los informes del CEAACES. Tanto el general que hicieron consolidado del sistema de evaluación superior, como los específicos que nos envían. Pero realmente no se alcanza, por lo menos a mi punto de vista personal, no se alcanza a figurar específicamente el sustento teórico.

4. *El Art. 94 de la LOES establece que la evaluación se ejecutará mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico acerca de las IES. ¿En qué consistió el proceso de recopilación de datos cualitativos?*

Ellos básicamente hicieron dos elementos, el uno fue a través de entrevistas en temas puntuales en que se entrevistaron con el responsable correspondiente en la universidad. Para otros elementos básicamente fue la apreciación personal del técnico evaluador. Ellos mantienen una matriz tipo check-list en la cual tienen especificado cuales son las características que deben cumplir, una especificación entiendo de que es el cumplimiento de esa característica y en base a eso que significa no cumplir y en base a la apreciación del técnico hicieron la evaluación.

5. *En base a lo que establece el Art. 95 de la LOES en que se señala a la Autoevaluación como parte del procedimiento de acreditación de las instituciones, ¿cuál fue el aporte del proyecto de autoevaluación como paso previo a la evaluación externa?*

Internamente fue muy positivo porque nos sirvió para hacer un diagnóstico y conocer nuestra realidad. Pero también el tema de conocernos bien para sustentar lo que ya conocíamos de la realidad. Nosotros como universidad conocíamos ya nuestras debilidades pero el proceso de autoevaluación nos sirvió realmente para fundamentar y facilitar el proceso de socialización de nuestra realidad a la comunidad universitaria. Fue positivo y eso como casi que nos coincidió con la finalización del plan estratégico anterior, nos sirvió de un elemento muy importante para elaborar el plan estratégico que está en vigencia actualmente. Ahora, externamente, ahí hay una dificultad porque lamentablemente

desconocemos cual fue el uso que le dio el CEAACES a nuestro informe de autoevaluación. Es decir, nunca tuvimos la retroalimentación en la cual se especifique cuáles fueron las fortalezas o debilidades de nuestro informe de autoevaluación y en qué medida se lo utilizo para el informe de evaluación externa.

6. *¿Qué variables o indicadores podrían añadirse al modelo de evaluación para valorar la internacionalización de las IES?*

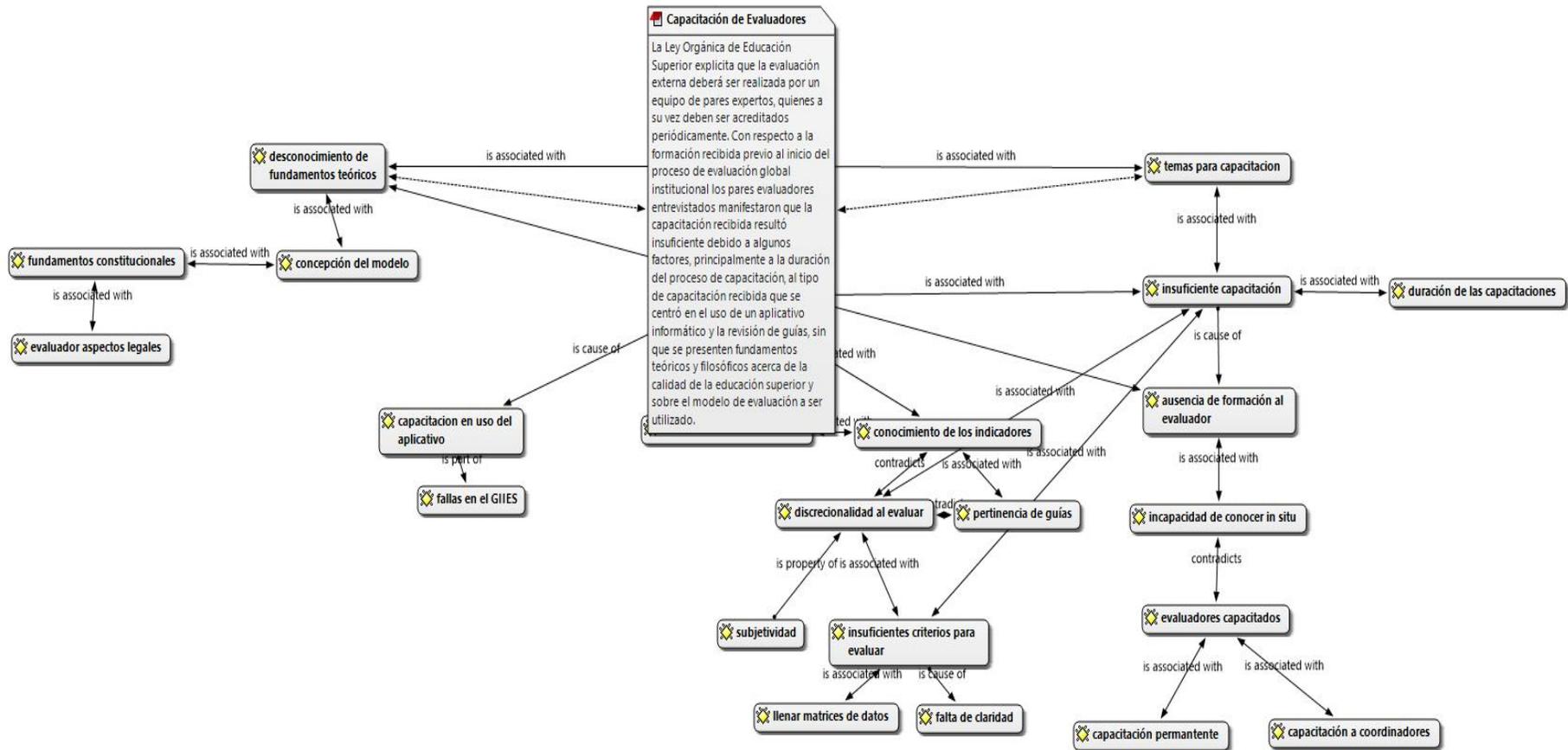
Sobre ese tema es un poco difícil creo que hacer una especificación muy puntual de variables o indicadores por la heterogeneidad que tiene el sistema de educación superior de nuestro país. En realidad somos 54 universidades, si no me equivoco en el número, de gran variedad, hay públicas, privadas, cofinanciadas. Existen totalmente estatales, laicas, otras que tenemos funcionamiento en función de, nosotros somos salesianos, entonces tenemos el direccionamiento de la filosofía salesiana. Es bastante difícil. Ahora nosotros internamente si tenemos en nuestro plan estratégico elementos de internacionalización, es más, a nivel mundial existen las IUS que es la red de Instituciones Salesianas de Educación Superior en la cual existe un plan común, con políticas de las IUS, toda universidad salesiana debe ampararse en ellas para su trabajo. Aparte de eso hay objetivos comunes y un plan común. Nosotros estamos bastante hacia allá. En los últimos años estamos trabajando en el tema de fortalecer la investigación a través de la inclusión de nuestros grupos docentes en temas específicos que manejan internacionalmente. Pero eso no necesariamente está alineado con el modelo de evaluación del país, por ende, insisto, es difícil. Eso para poder hacerlo será a través de una red nacional de universidades y poder aportar siendo considerados.

7. *¿Podría sugerir algún aspecto para la mejora del proceso de evaluación institucional global?*

Yo creo que siendo coherente con la respuesta anterior es importante tener las reglas claras, es decir, conocer todos los elementos que se van a tomar en cuenta, las condiciones, los estándares, los criterios, las formas de cálculo, eso deberíamos conocer previamente, no con mucha anticipación porque también puede haber la tentación de trabajar para tener una buena calificación. Sino más bien para poder hacer un diagnóstico y un análisis de que tanto mejora nuestro trabajo alineado a nuestra filosofía, alineado a nuestro plan estratégico con la evaluación institucional, eso debe ser importa.

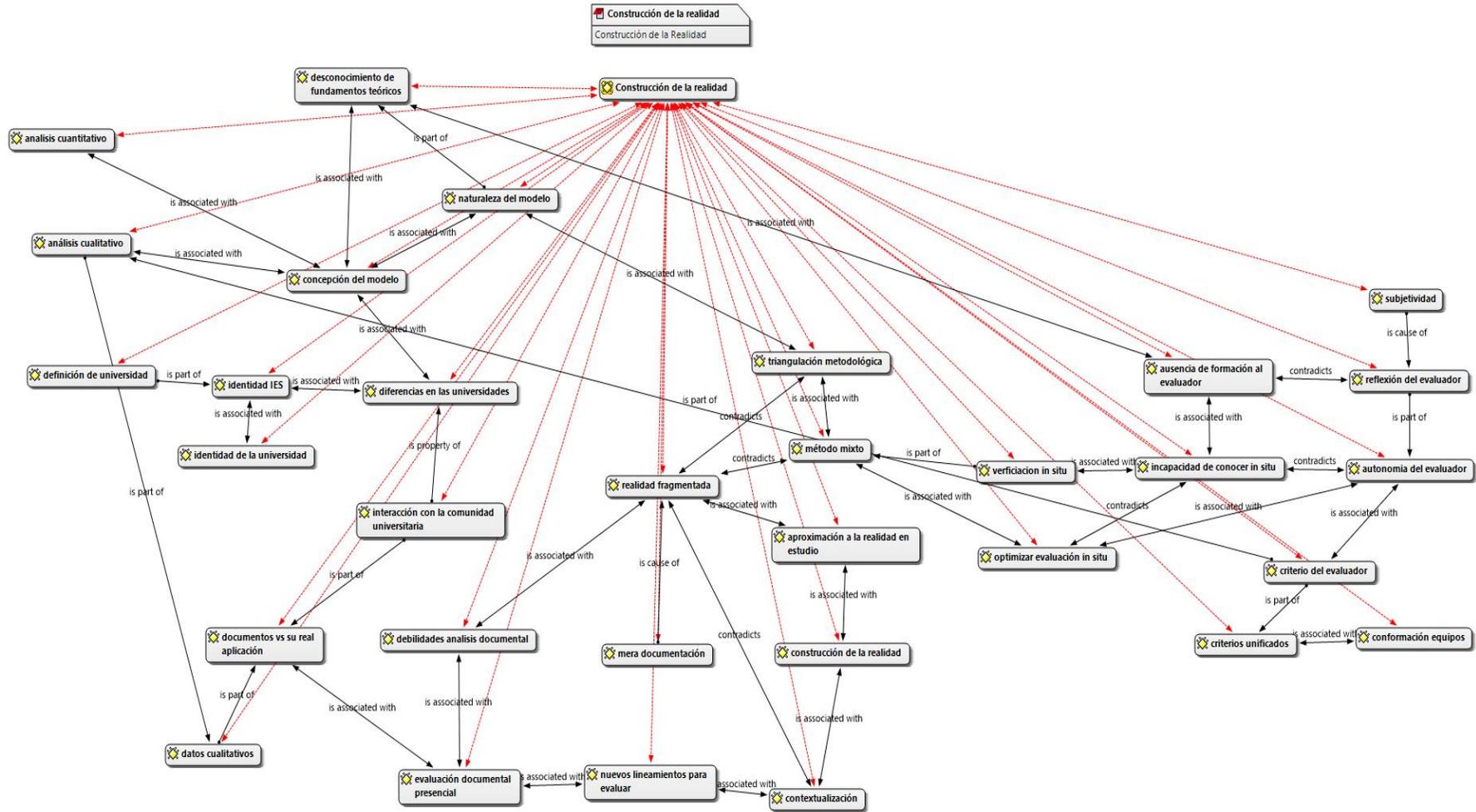
Anexo 12: Redes Conceptuales. Atlas Ti.

Ilustración 50: Red conceptual. Capacitación de evaluadores



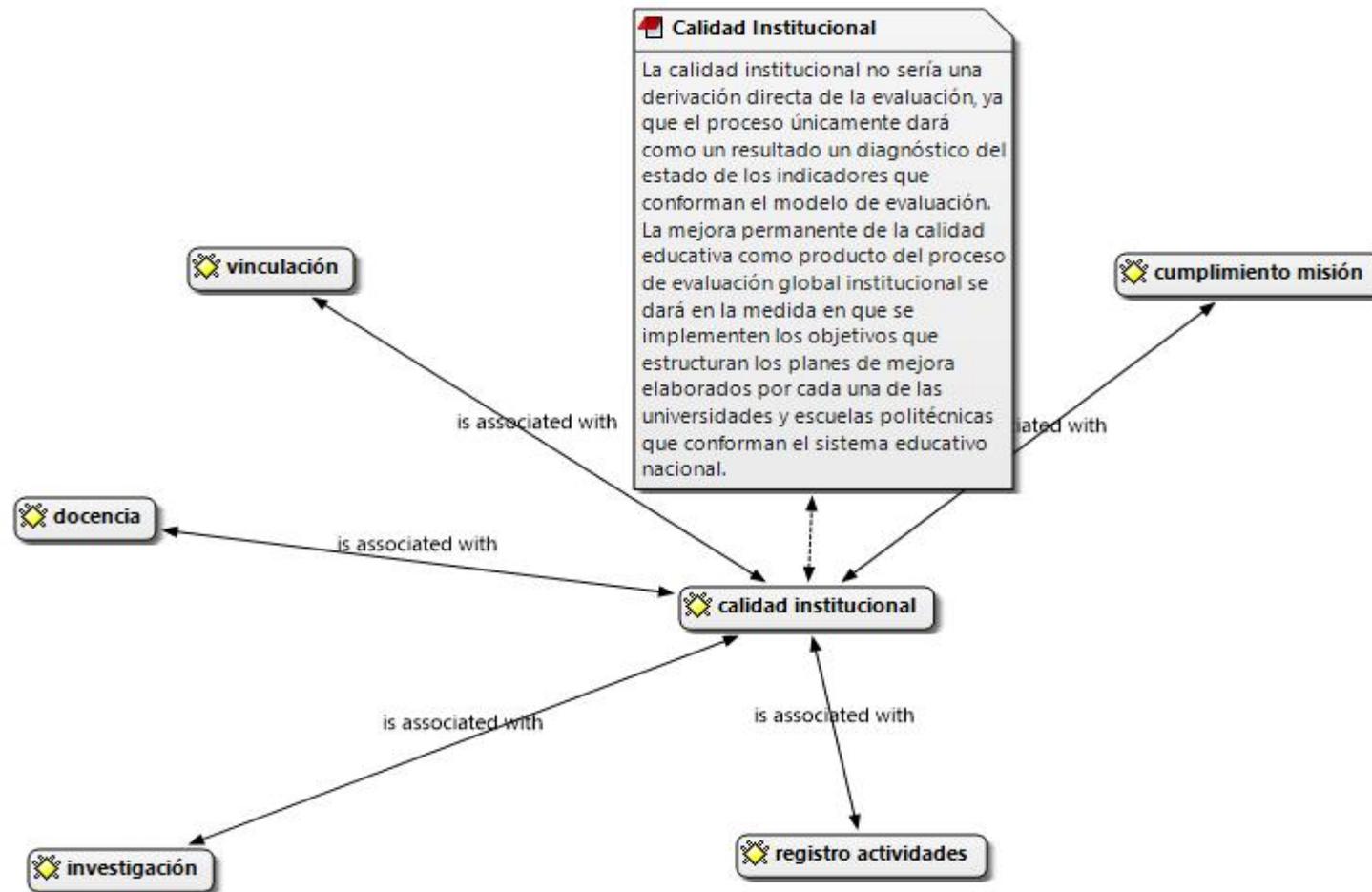
Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015

Ilustración 51: Red conceptual. Construcción de la realidad



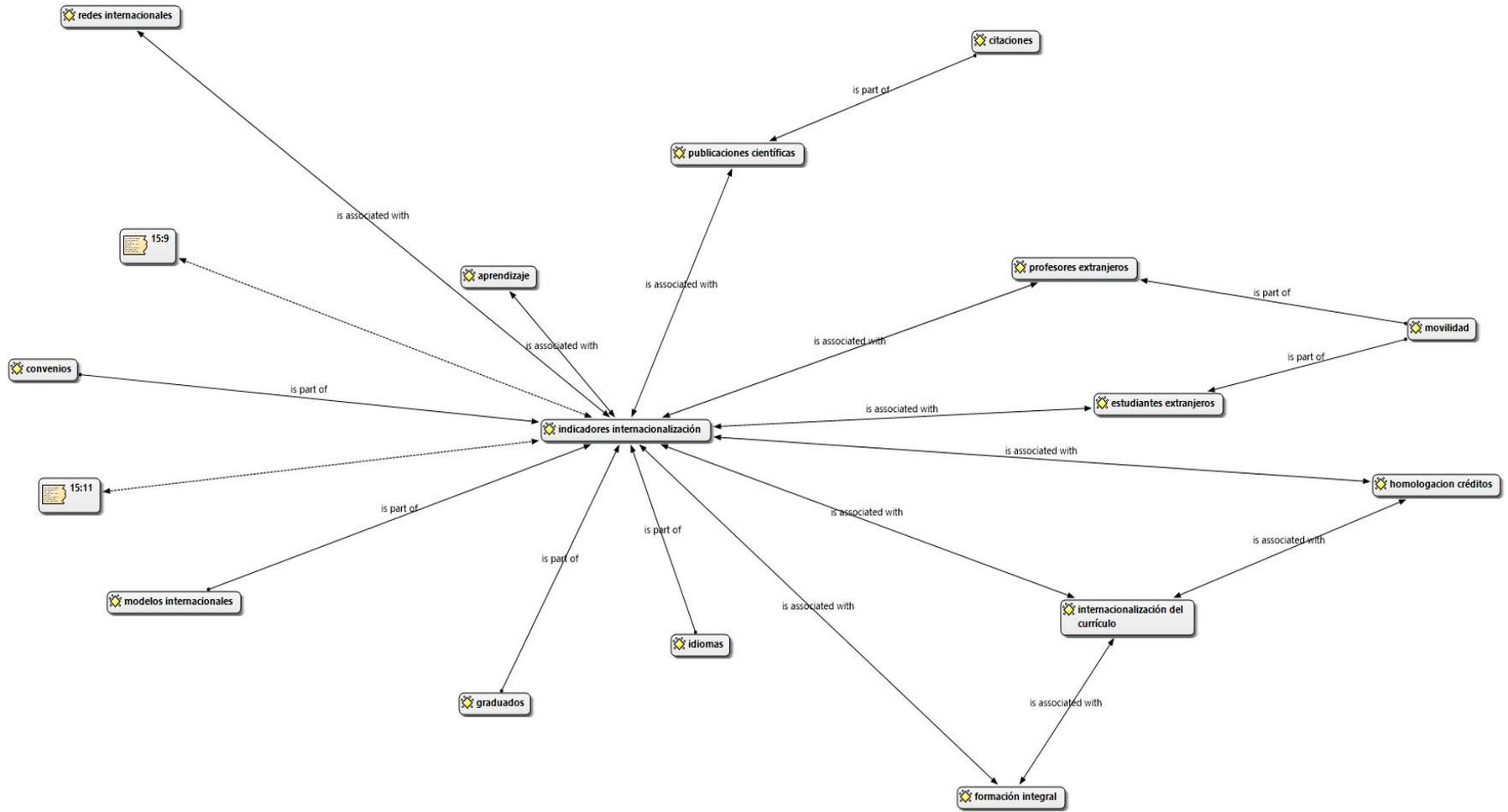
Elaborado por María Verónica Peña 2015

Ilustración 52: Red conceptual. Calidad institucional



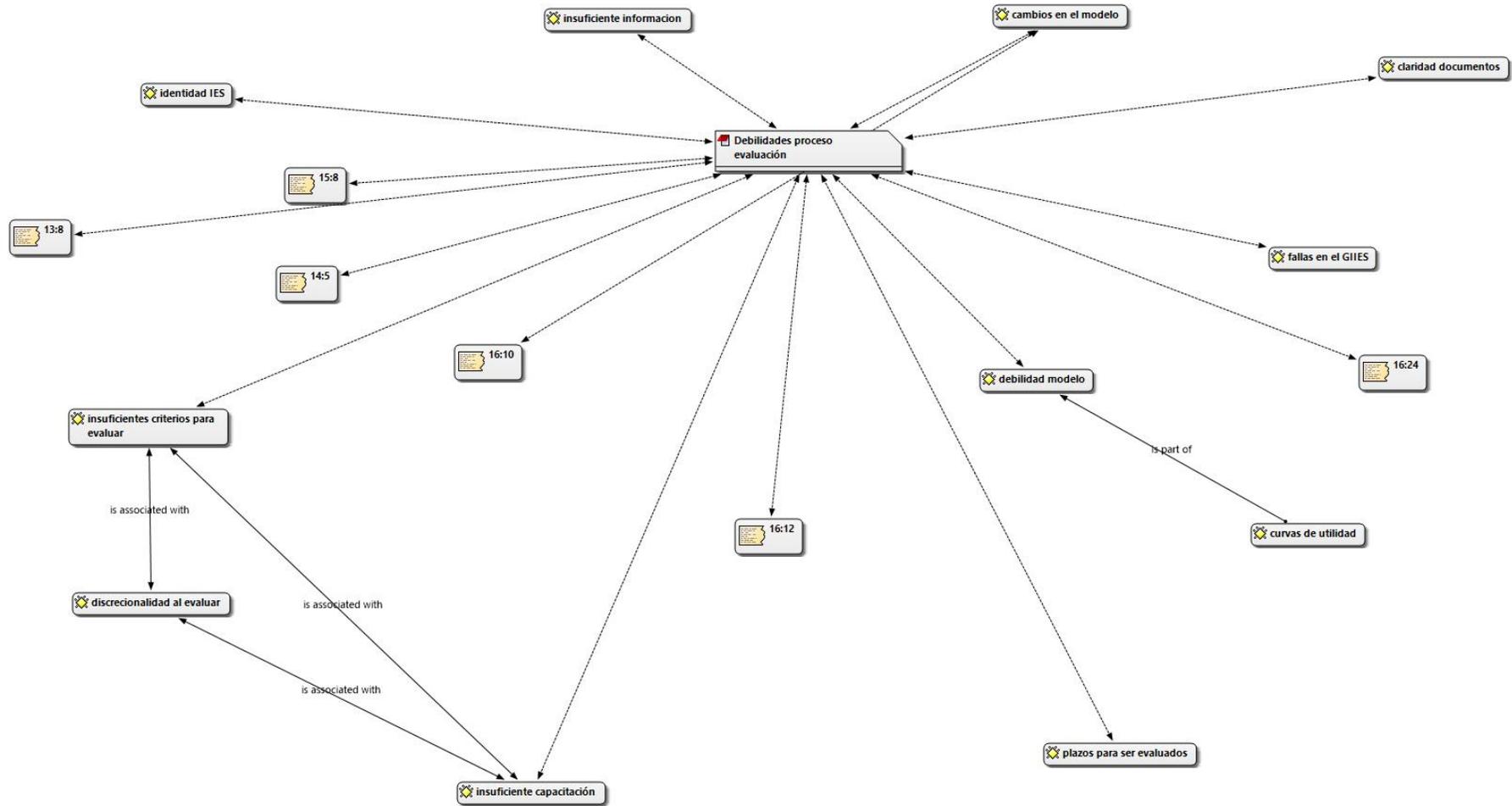
Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015

Ilustración 53: Red conceptual. Internacionalización.



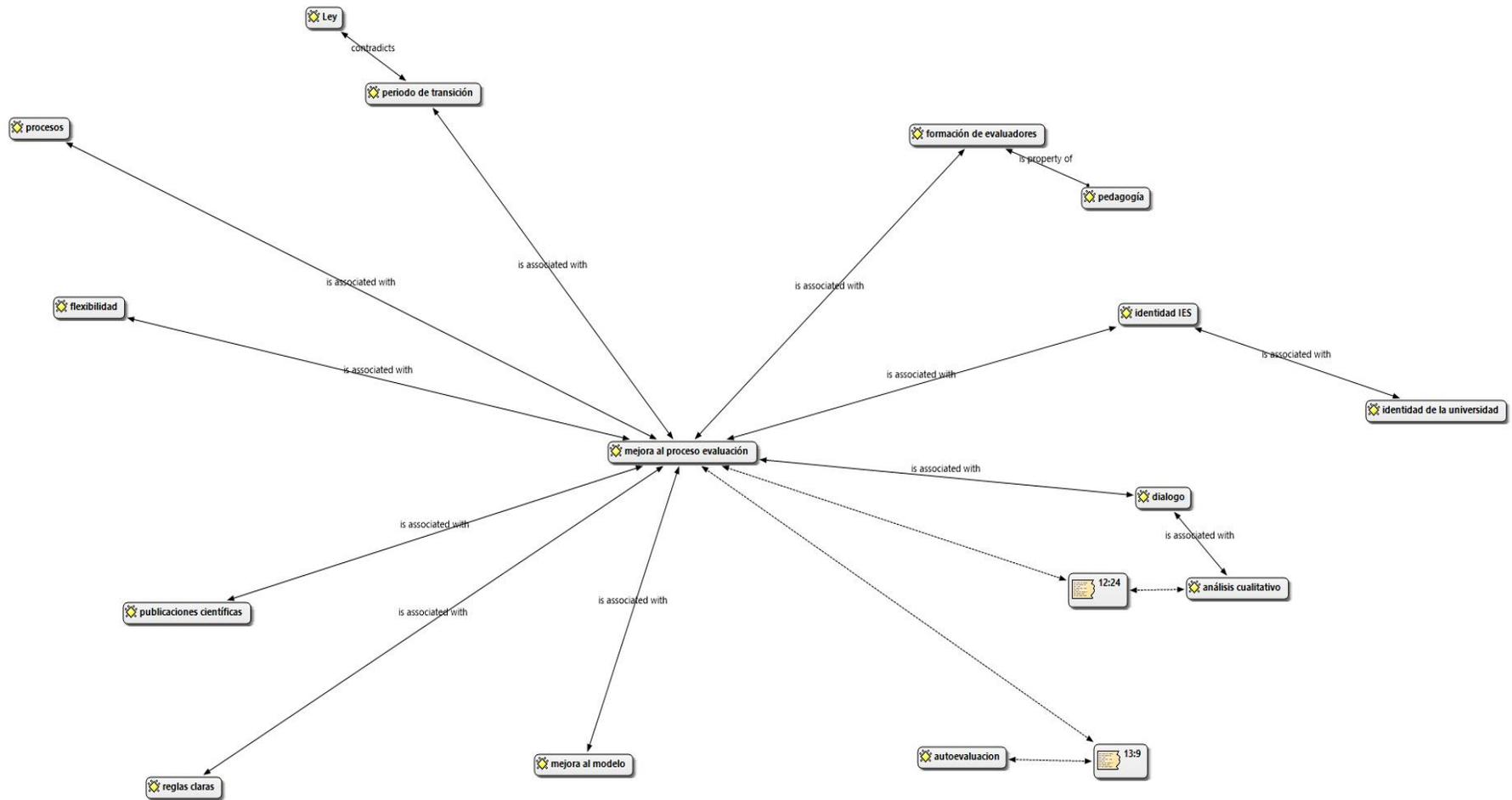
Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015

Ilustración 54: Red conceptual. Debilidades del proceso de evaluación



Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015

Ilustración 55: Red conceptual. Mejora al proceso de evaluación



Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015

Anexo 13: Elementos del autorreferente institucional según el Modelo “V” de evaluación

Tabla 18: Elementos del autorreferente institucional según el Modelo "V" de evaluación

Características histórico-contextuales de la institución de educación superior	Antecedentes (fecha y lugar de fundación, tipo de institución, modelo educativo inicial, etc.).	
	Transformaciones más relevantes y sus consecuencias.	
	Situación actual (tipo de institución, modelo educativo, tamaño, cobertura, niveles educativos y número de programas por nivel, normatividad institucional y listado de documentos más relevantes).	
	Estructuras de gobierno, organización y participación (organigrama).	
Características conceptual-metodológicas de la institución de educación superior	Sello de la identidad institucional	Institucional (funciones sustantivas que desarrolla).
		Enfoque disciplinario (área o áreas del conocimiento que desarrolla).
		Orientación profesional (niveles de formación profesional).
		Enfoque social (Programas o respuestas que ofrece).
	Misión institucional	
	Visión institucional	
	Modelo educativo institucional actual	
Planificación institucional	Proyecto general de desarrollo y lineamientos estratégicos (planes operativos de desarrollo), fecha e instancias que lo aprobaron y periodo que comprende	
Resultados y logros	En formación, investigación y vinculación	

Elaborado por Jorge González González, tomado de documentos para formación de coordinadores de autoevaluación de la Red Internacional de Evaluadores, RIEV. 2010.

Anexo 14: Debilidades en la Coherencia del diseño de Modelo de Evaluación Global Institucional en relación con su intencionalidad.

Tabla 19: Debilidades en la Coherencia del diseño del MEGI en relación con su intencionalidad.

Fase del proceso de investigación evaluativa	DEBILIDADES EN LA COHERENCIA DEL DISEÑO MEGI EN RELACIÓN CON SU INTENCIONALIDAD
<p style="text-align: center;">ANÁLISIS DE CRITERIOS DEL MODELO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El criterio academia no valora si la legislación de la IES establece los requisitos de formación disciplinaria, docente e investigativa para ingresar a la planta académica.
	<ul style="list-style-type: none"> - El criterio academia no valora si el PEDI establece estrategias, procedimientos y plazos para la actualización disciplinaria y docente de la planta académica de la institución.
	<ul style="list-style-type: none"> - El criterio academia no valora si la legislación de la IES describe los procedimientos para otorgar estímulos al personal académico.
	<ul style="list-style-type: none"> - El criterio academia no valora el cumplimiento de la normatividad para promover y/o remover al personal académico de las IES.
	<ul style="list-style-type: none"> - El criterio eficiencia académica no valora si los estudiantes se encuentran recibiendo acompañamiento tutorial durante su formación.
	<ul style="list-style-type: none"> - El criterio organización no valora si son aplicadas las políticas de acción afirmativa que declaran las instituciones en su documentación.
	<ul style="list-style-type: none"> - El criterio organización no valora cuan transparente es para la sociedad el desarrollo de las actividades y el cumplimiento de los objetivos de las IES.
	<ul style="list-style-type: none"> - El criterio organización no valora en la sociedad el impacto que han tenido los programas de vinculación en que han sido beneficiarios.
<p style="text-align: center;">ANÁLISIS DOCUMENTAL CONTENIDOS LOES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No se solicitó verificar si las normativas para el proceso de admisión a estudios de pre y posgrado consideran igualdad de oportunidades para el acceso.
	<ul style="list-style-type: none"> - El modelo no evalúa la laicidad en la educación.
	<ul style="list-style-type: none"> - Se evalúa la existencia de un Comité de Graduados más no si las IES poseen asociaciones estudiantiles, de docentes, clubes, etc.
	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación se centró en la existencia de libros y publicaciones de los docentes y en la planificación de la investigación. No se revisó lo referente a transferencia e innovaciones tecnológicas.
	<ul style="list-style-type: none"> - No se solicita revisar en los proyectos de investigación y/o vinculación su aporte a la preservación de saberes ancestrales y la cultura nacional
	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación no revisó el contenido de naturaleza ambiental dentro de los proyectos de investigación y/o vinculación.
	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación no revisó la ejecución de programas, proyectos y eventos que contribuyan al fortalecimiento del Estado
	<ul style="list-style-type: none"> - No se verificó la existencia de programas de articulación con el sistema educativo medio.
	<ul style="list-style-type: none"> - No se verificó la existencia de programas y proyectos interinstitucionales entre universidades.
	<ul style="list-style-type: none"> - Las guías de evaluación no solicitan específicamente la revisión del uso de programas informáticos con software libre.
<ul style="list-style-type: none"> - No se aplicó la verificación de participación paritaria. (Al momento de 	

Fase del proceso de investigación evaluativa	DEBILIDADES EN LA COHERENCIA DEL DISEÑO MEGI EN RELACIÓN CON SU INTENCIONALIDAD
	<p>la evaluación los Estatutos de las IES elaborados posterior a la publicación de la LOES aún no habían sido aprobados por el CES).</p> <ul style="list-style-type: none"> - No se verificó la posibilidad de acceso a la educación superior de los ecuatorianos residentes en el extranjero. - Las guías no especifican la verificación de la participación de grupos históricamente excluidos en las instancias de gobierno de las IES. - No se verificó la existencia de políticas para la prevención a víctimas de delitos y su denuncia ante la Ley. - No se verificó la existencia de programas de prevención del consumo de drogas - Las directrices para la revisión del contenido de la reglamentación y/o convocatoria a concurso público para selección de docentes no señalan el verificar si se menciona la igualdad de oportunidades y no discriminación. - Las guías no especifican la necesidad de validar lo declarado en la reglamentación con su ejecución a través de entrevistas a la comunidad docente. - La recopilación sistemática de datos cualitativos provenientes de la participación de la comunidad académica para constatar la ejecución de reglamentos y procesos declarados en la documentación recopilada no se contempló dentro de la metodología del modelo. - La Guía Institucional menciona que el análisis del PEDI y POA se realizó en procedimientos anteriores. No se llega a establecer relaciones entre lo declarado en el POA y los proyectos de formación a nivel de pregrado y posgrado, de vinculación o de investigación ejecutados por las IES. - No se revisó el modelo pedagógico institucional ni el perfil de egreso para los graduados de las IES. - No se verificó la suscripción de convenios para programas conjuntos con universidades extranjeras y su respectivo registro en el CES. - El modelo no verifica la existencia de convenios interinstitucionales. - Los años evaluados son anteriores a la aprobación de la LOES 2012 en que se incorporó el artículo. - La guía no establece la necesidad de verificación del grado de cumplimiento de los docentes en cuanto a la graduación de los programas, las sanciones en caso contrario, ni documentación sobre licencia. - No se verificaron las solicitudes de licencia para investigación en la Guía Docente.
<p>ANÁLISIS Y SÍNTESIS DE LA SUPERESTRUCTURA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No se valora si la misión de la IES describe su deber ser. - No se valora si la misión de la IES describe la metodología para cumplir con su deber ser. - No se valora si la misión de las IES describe los valores a lograr. - No se valora si la misión de las IES hace referencia a las funciones sustantivas de formación, investigación y vinculación. - No se valora si la misión de las IES se expresa en tiempo presente. - No se valora que la misión de las IES se evalúe periódicamente. - No se valora si la misión se difunde a todos los sectores de la IES: estudiantes, docentes, investigadores, administrativos.

Fase del proceso de investigación evaluativa	DEBILIDADES EN LA COHERENCIA DEL DISEÑO MEGI EN RELACIÓN CON SU INTENCIONALIDAD
	<ul style="list-style-type: none"> - No se valora si la visión se evalúa periódicamente. - No se valora si la visión es coherente con la misión de la IES. - No se valora si el Estatuto de la IES es coherente con su misión. - No se valora si los órganos de gobierno dentro del organigrama de las IES son coherentes con lo expresado dentro del Estatuto. - No se valora si las instancias de gestión dentro del organigrama de las IES son coherentes con lo expresado dentro del Estatuto. - No se valora si las líneas estratégicas del PEDI son adecuadas a cada una de las funciones sustantivas. - No se valora si el PEDI de la IES se evalúa periódicamente. - No se valora que instancia se encarga de planear los cambios al PEDI de la IES. - No se valora si el PEDI de la IES se difunde a todos los sectores institucionales. - No se valora si el PEDI institucional aporta al cumplimiento de la misión y visión. - No se valora si el modelo educativo esta descrito en un documento oficial. - No se valora si el modelo educativo se evalúa periódicamente. - No se valora si el modelo educativo se difunde a todos los sectores de la IES. - No se valora si los estudiantes, docentes, investigadores, funcionarios y trabajadores conocen y se identifican con el modelo educativo. - No se valora si el modelo educativo es coherente con la misión, visión y PEDI de la IES. - No se valora si el perfil del egresado de la IES se evalúa periódicamente. - No se valora si el perfil del egresado se difunde a todos los sectores de la IES. - No se valora si el perfil del egresado es coherente con la misión, visión, PEDI y modelo educativo de la IES. - No se valora si la IES lleva un registro sistematizado de sus resultados en las cuatro funciones sustantivas: docencia, investigación, difusión y vinculación. - No se valora cuan transparente es para la sociedad el desarrollo de las actividades y el cumplimiento de los objetivos de las IES. - No se valora si se usan los resultados de la evaluación de la productividad de la IES para planearla. - No se valora si el desarrollo de las funciones sustantivas de las IES contribuye al logro de la misión, visión y PEDI institucional. - No se valora si el desarrollo de las funciones sustantivas de las IES es coherente con el modelo educativo y con el perfil de egreso institucional.
<p>ANÁLISIS Y SÍNTESIS DE LA ESTRUCTURA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No se valora si la legislación de la IES establece los requisitos de formación disciplinaria, docente e investigativa para ingresar a la planta académica. - No se valora si la legislación de la IES establece los requisitos de experiencia en investigación y en el ejercicio de la profesión para ingresar a la planta académica.

Fase del proceso de investigación evaluativa	DEBILIDADES EN LA COHERENCIA DEL DISEÑO MEGI EN RELACIÓN CON SU INTENCIONALIDAD
	<ul style="list-style-type: none"> - No se valora si la legislación de la IES describe los procedimientos para otorgar estímulos al personal académico. - No se valora si la IES dispone de procesos de movilidad de la planta académica. - Los planes de estudio no son evaluados. - No se valoran los productos académicos. - No se valora si existen procedimientos para el registro articulado de los proyectos de vinculación de la IES. - No se valora si los programas institucionales interdisciplinarios contribuyen a los objetivos del PEDI. - No se valora si la IES posee reglamentos y manuales de procedimientos que rigen las actividades de los órganos de gobierno. - No se valora si la IES posee reglamentos y manuales de procedimientos que rigen las actividades de los órganos de autoridad central. - No se valora si la IES posee documentos normativos oficiales que describen la composición y funciones de los órganos académicos.
ANÁLISIS Y SÍNTESIS DE LA INFRAESTRUCTURA	<ul style="list-style-type: none"> - No se valora si la legislación de la IES establece los procedimientos sobre la administración en apoyo a las funciones universitarias. - No se valora si el PEDI establece estrategias, procedimientos y plazos sobre el uso, mantenimiento y renovación de las instalaciones. - No se valora si existen instancias, responsables, procedimientos e instrumentos adecuados y coherentes para la evaluación periódica de la infraestructura, servicios y condiciones de trabajo para la función vinculación. - No se valora si los servicios bibliohemerográficos de que dispone la IES para la vinculación son suficientes y adecuados. - No se valora si la legislación de la IES establece los procedimientos de uso, mantenimiento y renovación de los materiales y equipos. - No se valora si el uso de los materiales y equipos se ejecuta de acuerdo con la normatividad. - No se valoran si las IES implementan sistemas de información para el manejo de datos y procesos en referencia a docentes, estudiantes, proyectos académicos, de vinculación y de investigación.
ANÁLISIS DE ENTREVISTAS	<ul style="list-style-type: none"> - El modelo estandariza las IES sin discriminaciones acordes con su naturaleza de pública o privada, años de fundación, número de alumnos, modalidad de estudio, etc. - No se evalúan indicadores internacionales como la movilidad estudiantil y de docentes, la enseñanza de idiomas, el uso de tecnología para generar entornos de aprendizaje, proyectos de investigación conjuntos con instituciones internacionales, participación en redes académicas, etc. - No existe empleo de metodología cualitativa para la recopilación de datos dentro de las IES. - Los aspectos cualitativos inherentes a la misión y funciones de las universidades y su impacto sobre el desarrollo social de la nación se perciben relegados por lo cuantitativo. - No se emplearon técnicas de metodología mixta para la recopilación de datos acorde con lo establecido dentro del artículo 94 de la LOES.

Fase del proceso de investigación evaluativa	DEBILIDADES EN LA COHERENCIA DEL DISEÑO MEGI EN RELACIÓN CON SU INTENCIONALIDAD
	<ul style="list-style-type: none"> - La formación de evaluadores no los constituye en los expertos a los que hace mención la ley, se consideran a sí mismos como técnicos verificadores de información
	<ul style="list-style-type: none"> - Los evaluadores no se certifican periódicamente.
	<ul style="list-style-type: none"> - Las IES perciben que no se contó con equipos de evaluadores que hayan recibido una formación de calidad.
	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación debió considerar la transición entre los nuevos parámetros exigidos por la Ley y la realidad de las IES al momento de ser expedida.
	<ul style="list-style-type: none"> - Indicadores como el número de PhD indicado en la LOES 2010 debían ser evaluados y ponderado el resultado sobre la categorización en un plazo mayor de tiempo.
	<ul style="list-style-type: none"> - No se genera una relación dialógica entre evaluadores y evaluados durante el proceso de evaluación externa.
	<ul style="list-style-type: none"> - El modelo no se acopla a la identidad y realidad contextualizada de las IES que conforman el sistema de educación superior.
	<ul style="list-style-type: none"> - Los evaluados desconocían las bases teóricas del modelo y los procedimientos para la ponderación de los datos y el sistema para categorizar las universidades.

Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015

Anexo 15: Debilidades de Congruencia entre los componentes del Modelo de Evaluación Global Institucional.

Tabla 20: Debilidades de Congruencia entre los componentes del MEGI

Fase del proceso de investigación	DEBILIDADES DE CONGRUENCIA ENTRE LOS COMPONENTES DEL MEGI
ANÁLISIS DOCUMENTAL CONTENIDOS LOES	- Solicita la existencia de un documento de políticas de acción afirmativa. Basta cumplir con dos políticas declaradas dentro de un documento para el cumplimiento total del indicador. Debe cuestionarse si la metodología de medición está garantizando que la IES cumpla con el acceso de la población discriminada si no se verifica en la visita in situ mediante un sondeo o entrevistas.
	- En la evaluación in-situ se verifica si existen facilidades para el acceso de personas con capacidades diferentes. Solicita registrar el cumplimiento total o no de la normativa por parte de la IES. No se realiza un sondeo para conocer el grado de funcionalidad de las facilidades existentes.
	- Se observa en el estado financiero la existencia de un presupuesto para capacitación docente, no se relaciona con la cátedra que dicta o con la formación profesional de los docentes.
	- Únicamente en la guía institucional cualitativa, planificación de la investigación se hace mención a la necesidad de que ésta aporte al Plan Nacional de Desarrollo.
	- La Guía Institucional menciona que el análisis del PEDI y POA se realizó en procedimientos anteriores. No se llega a establecer relaciones entre lo declarado en el POA y los proyectos de formación, de vinculación o de investigación ejecutados por las IES.
	- La valoración se centra en la estructura de los documentos de programas y proyectos de vinculación y su ejecución presupuestaria. Se omite verificar su impacto sobre la población beneficiada señalando métodos para dicho análisis o técnicas cualitativas a aplicarse en el contexto donde se ejecutaron los proyectos.
	- No se verifica la concordancia de la misión de las IES con las actividades de formación, investigación y vinculación ejecutadas.
	- La Guía Institucional menciona que el análisis del PEDI y POA se realizó en procedimientos anteriores. No se llega a establecer relaciones entre lo declarado en el POA y los proyectos de formación, vinculación o investigación ejecutados por las IES a nivel de pregrado y posgrado.
	- La Guía Institucional menciona que el análisis del PEDI y POA se realizó en procedimientos anteriores. No se observan los contenidos de dichos documentos ni la ejecución de proyectos de articulación con el sistema educativo medio.
ANÁLISIS Y SÍNTESIS DE LA	- No se valora si la misión de la IES describe su deber ser.
	- No se valora si la misión de la IES describe la metodología para cumplir con su deber ser.

Fase del proceso de investigación	DEBILIDADES DE CONGRUENCIA ENTRE LOS COMPONENTES DEL MEGI
SUPERESTRUCTURA	- No se valora si la misión de las IES describe los valores a lograr.
	- No se valora si la misión de las IES hace referencia a las funciones sustantivas de formación, investigación y vinculación.
	- No se valora si la misión se planea a partir de los resultados de la evaluación.
	- No se valora si la visión se planea a partir de los resultados de la evaluación.
	- No se valora si las líneas estratégicas del PEDI se ajustan a las declaradas por el sistema de educación superior.
	- No se valora si el modelo educativo esta descrito en un documento oficial.
	- No se valora cuan transparente es para la sociedad el desarrollo de las actividades y el cumplimiento de los objetivos de las IES.
	- No se valora si la IES intercambia información con empleadores internacionales de sus graduados, que le permiten el mejoramiento de su proceso formativo.
ANÁLISIS Y SÍNTESIS DE LA ESTRUCTURA	- No se evalúa el cumplimiento de cada una de las funciones sustantivas por parte los docentes en relación con su categoría y tiempo de dedicación.
	- No se valora el cumplimiento de la normatividad para promover y/o remover al personal académico de las IES.
	- No se valora si el PEDI establece estrategias, procedimientos y plazos para la actualización disciplinaria y docente de la planta académica de la institución.
	- No se valora si los estudiantes cumplen con los requisitos de ingreso, permanencia y de egreso establecidos en la normativa.
	- No se valora si los planes de estudio son acordes con las estrategias generales de la IES.
	- No se valora si los proyectos de vinculación son acordes con las estrategias generales del PEDI de la IES.
	- No se valora si el proceso de internacionalización de la IES es acorde con el modelo educativo ni si aporta a los atributos declarados en el perfil del egresado.
	- No se valora si el proceso de internacionalización fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje, al desarrollo de las funciones sustantivas ni los programas institucionales.
	- No se valora si la IES posee reglamentos y manuales de procedimientos que rigen las actividades de los órganos de gobierno.
	- No se valora si la IES posee reglamentos y manuales de procedimientos que rigen las actividades de los órganos de autoridad central.
	- No se valora si la IES posee reglamentos y manuales de procedimientos que rigen la composición y las actividades de los órganos de gestión organizativa.
	- No se valora si la IES posee documentos normativos oficiales que describen la composición y funciones de los órganos académicos.

Fase del proceso de investigación	DEBILIDADES DE CONGRUENCIA ENTRE LOS COMPONENTES DEL MEGI
ANÁLISIS Y SÍNTESIS DE LA INFRAESTRUCTURA	- No se valora si la legislación de la IES establece los procedimientos sobre la sobre la administración en apoyo a las funciones universitarias.
	- No se valora si la legislación de la IES establece los procedimientos de uso, mantenimiento y renovación de las instalaciones ni se solicitan informes recientes sobre las actividades de adquisición, uso, mantenimiento y renovación de las instalaciones.
	- No se valora si las instalaciones de la IES son congruentes con el modelo educativo.
	- No se valora si el PEDI de la IES establece estrategias, procedimientos y plazos en relación con la distribución y el uso del financiamiento.
	- No se MEGI valora si los servicios de la biblioteca son congruentes con los objetivos generales del PEDI.
	- No se valora si la calidad de las relaciones interpersonales entre los miembros de la IES contribuye al logro de un adecuado ambiente de trabajo.
ANÁLISIS DE ENTREVISTAS	- La metodología empleada para la fase de análisis documental condujo a que los evaluadores perciban encontrarse valorando fragmentos de las instituciones, no una realidad contextualizada
	- Durante la evaluación in situ el llenar matrices de verificación sobre la existencia de infraestructura no les permitía percibir su relación con el principio de calidad educativa
	- Se verifican los contenidos dentro de documentos pero la metodología no implicaba contrastar el estado del indicador dentro de la realidad de la universidad
	- Se manifiesta la necesidad de emplear metodología mixta para la evaluación de indicadores
	- Se percibe la predominancia de evaluación en el criterio de academia en lo referente a docentes sin que se contraste con la realidad mediante entrevistas a docentes los datos que proporcionaban los documentos
	- Los evaluadores no tienen acceso a los actores protagonistas del quehacer universitario
	- No se evalúa los procedimientos que las universidades emplean para el cumplimiento de su misión
	- No se evalúa la calidad en la capacidad de las instituciones para dar cumplimiento a su plan estratégico, no existe congruencia en entre lo evaluado y lo planificado por una IES
	- No se valora el impacto de los programas y proyectos universitarios sobre las percepciones de la comunidad en relación al incremento de su calidad de vida
	- No se coteja la información entre indicadores de infraestructura con su empleo en la función de investigación, docencia y vinculación
	- No se relaciona la información acerca del número de docentes cursando PhD y el incremento de publicaciones
	- Las universidades no encuentran vinculación entre sus informes de

Fase del proceso de investigación	DEBILIDADES DE CONGRUENCIA ENTRE LOS COMPONENTES DEL MEGI
	autoevaluación y los informes de evaluación

Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015

Anexo 16: Debilidades en la consistencia de aplicación del MEGI para evaluar las IES del Ecuador.

Tabla 21: Debilidades en la consistencia de aplicación del MEGI para evaluar las IES del Ecuador.

Fase del proceso de diseño y aplicación del MEGI	DEBILIDADES EN LA CONSISTENCIA DE APLICACIÓN DEL MEGI PARA EVALUAR LAS IES DEL ECUADOR
PLANEACIÓN DE LA EVALUACIÓN	- El modelo carece de reglas claras.
	- Las universidades parecen actuar de manera descoordinada con el CEAACES.
	- Las universidades se evalúan con un modelo estándar que no se adapta a sus particularidades e identidad
	- No se aplican procedimientos para conocer la percepción de la comunidad acerca del impacto de la universidad sobre la mejora de sus condiciones de vida.
	- Se desconocen los fundamentos teóricos del modelo de evaluación.
	- La clarificación de las pautas de verificación realizada por los técnicos que acompañaron el proceso no era difundida a todos los equipos evaluadores.
	- El modelo de evaluación no es un referente objetivo como se intentó alcanzar en su diseño, siempre estará presente la subjetividad del evaluador que lo aplica durante el proceso
	- Inexistencia de un manual con normativa clara y por escrito para la evaluación.
	- No se utiliza metodología mixta para evaluar.
	- La naturaleza de la información solicitada se consideraba como cualitativa, más no la técnica para recolectar dichos datos.
	- Se valora la calidad de todas las IES por igual, sin contemplar dentro de las guías de evaluación ciertas consideraciones ante diferencias derivadas de la naturaleza de su financiamiento, los años de trayectoria o las modalidades de estudio.
FORMACIÓN DE EVALUADORES	- No se cuenta con capacitaciones permanentes a los evaluadores.
	- Ciertos evaluadores se aproximan al objeto de estudio con concepciones del paradigma positivista.
	- Los evaluadores no poseían bases metodológicas para articular un criterio compartido para evaluar.
	- Algunos equipos de evaluación evaluaban los indicadores acorde con sus criterios particulares.
	- Los evaluadores crearon sus propios métodos para validar información lo que conlleva resultados no estandarizados.
	- Las universidades percibieron que los evaluadores poseían criterios muy distintos para valorar un mismo indicador.
	- Evaluadores con escaso criterio para evaluar ciertos indicadores.
CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS	- Las universidades no poseen claridad acerca de la información y construcción de evidencias que deben ser presentadas para la evaluación de ciertos indicadores.

Fase del proceso de diseño y aplicación del MEGI	DEBILIDADES EN LA CONSISTENCIA DE APLICACIÓN DEL MEGI PARA EVALUAR LAS IES DEL ECUADOR
	<ul style="list-style-type: none"> - Las universidades no recibieron instructivos claros sobre el tipo de información que debían contener las evidencias que cargaban al sistema. - No se contaba con instrumentos o formatos estandarizados que permitiesen analizar información extensa. - Las universidades presentaban información en formatos diferentes entre sí. - Ambigüedad dentro de las guías metodológicas empleadas para la evaluación. - La normativa presentada dentro de documentos no garantiza su cumplimiento dentro de las universidades. - Es necesaria la implementación de instrumentos de recolección de datos con preguntas abiertas.
FASES DEL PROCESO DE EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Se proporcionó de plazos cortos para la carga de evidencias al sistema que luego debieron ser ajustados. - El proyecto de autoevaluación elaborado por las universidades no se considera como parte del proceso de evaluación. - Los equipos de evaluación no utilizan un único criterio para evaluar los indicadores. - El sistema informático para evaluación fallaba constantemente. - La fase de evaluación documental no permitía al evaluador construir una visión real o concreta de la IES que estaba siendo evaluada. - Inconsistencias entre los contenidos de la información cargada por las universidades. - Cambios en las reglas de evaluación realizados por los técnicos que se encontraban al frente del proceso. - La autoevaluación debería ser un proceso permanente dentro de las universidades, parte de su cultura de calidad, no únicamente una fase en el proceso de acreditación. - El informe de autoevaluación no fue considerado por el CEAACES para la evaluación previa a la acreditación y las universidades desconocen el uso que se hizo de dichos informes. - Las curvas de utilidad del modelo se encuentran mal diseñadas.
RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> - Es una evaluación sumativa, de producto, no se toman en cuenta los procesos de calidad particulares a cada IES. - Se desconocía la metodología para la ponderación de indicadores hasta el momento de recibir los informes finales de evaluación y categorización. - Las universidades encuentran un desfase entre los resultados de su autoevaluación y los resultados dentro del informe del CEAACES.

Elaborado por María Verónica Peña Seminario 2015