

Universidad Veracruzana

Raúl Arias Lovillo
Rector

Porfirio Carrillo Castilla
Secretario Académico

María Antonieta Salvatori Bronca
Secretario de Administración y Finanzas

Leticia Rodríguez Audirac
Directora General de Desarrollo Académico

Isaac Echazarreta Nieves
Coordinador de Planes y Programas del MEIF



**Guía para la autoevaluación de la operación
del Modelo Educativo Integral y Flexible
en los Programas educativos
de la Universidad Veracruzana**

**Guía para la autoevaluación de la operación
del Modelo Educativo Integral y Flexible
en los Programas educativos
de la Universidad Veracruzana**

Elaborada por:

**Miguel Ángel Barradas Gerón
Isaac Echazarreta Nieves
Nadia Medina Muro**

con la colaboración de:

**Joksana Estévez Beristáin
Thelma Adriana Rodríguez Morales y
Claudia Margarita Mis Linares
Ana Karen Soto Bernabé
Martha Lilia León Noris
María del Refugio Salas Ortega
Adriana Margarita González Márquez**

y la coordinación de:

Isaac Echazarreta Nieves

Contenido

Presentación	5
I. Justificación.....	8
II. Objetivos de la Guía.....	9
III. Marco referencial	10
El contexto institucional.....	10
El MEIF de la UV	11
Proceso de incorporación al MEIF.....	15
La evaluación en las instituciones de educación superior.....	20
IV. Marco teórico-conceptual.....	23
Paradigmas y enfoques de evaluación.....	23
Modelo para la evaluación de la operación del MEIF en los PE de la UV	26
V. Estructura metodológica de la evaluación.....	30
Descripción del objeto de evaluación.....	30
Objetivos de evaluación	32
Operacionalización.....	33
VI. Proceso de evaluación	45
Fase 1. Conformación del equipo evaluador.....	46
Fase 2. Análisis indicadores y elaboración de instrumentos de recopilación de datos.....	48
Fase 3. Estudio de campo.....	51
Fase 4. Análisis de la información recopilada.....	52
Fase 5. Elaboración del informe de evaluación y la propuesta de mejoramiento para la operación del PE.....	55
Fase 6. Socialización del informe y la propuesta de mejoramiento	56
VII. Fuentes de información	58

Presentación

La evaluación curricular, junto con el diseño y el rediseño, forma parte de los procesos esenciales para el desarrollo curricular. La evaluación es además el vehículo que propicia el mejoramiento de la calidad de la educación, puesto que retroalimenta la planeación, implementación y resultados de los *programas educativos* (PE). Retroalimentar la planeación supone la *evaluación de los planes y programas de estudio*; retroalimentar la implementación implica la *evaluación de la operación de los PE*; y, retroalimentar los resultados constituye la *evaluación del impacto del PE*.

La *Coordinación de planes y programas del MEIF* (CPP) ofrece desde el 2003 una *experiencia educativa* denominada *Evaluación del plan de estudios y los programas de experiencia educativas*¹ para la evaluación de los planes y programas de estudio, la cual forma parte del Programa de formación de académicos (ProFA) de esta universidad y puede ser solicitada por los PE para desarrollarse en los periodos regulares o intersemestrales.

Para la evaluación de la operación de los PE la CPP plantea la presente guía, como una propuesta para orientar la autoevaluación en los PE, con miras a determinar las características que en ellos ha tomado la operación del Modelo educativo integral y flexible.

Son del dominio público las opiniones que aseguran el fracaso del MEIF, sin embargo, debe diferenciarse entre la propuesta del modelo y su operación, es en esta última en la que se han enfrentado las principales dificultades y obstáculos en los PE. En función de lo anterior, esta guía se orienta precisamente hacia la identificación de las fortalezas y debilidades que poseen los PE en relación con la operación del MEIF. A partir de los resultados obtenidos con la evaluación será factible identificar los cambios necesarios para reducir, e incluso eliminar, los problemas de operación del modelo.

Para el desarrollo del proceso de evaluación se asumen los mismos principios que el MEIF plantea para la formación de los estudiantes, es decir, flexibilidad, integralidad y también un enfoque centrado en los actores del PE. Es por esto que se plantea la evaluación como autoevaluación. Debe asumirse la necesidad de que, así como la evaluación externa está determinada por políticas y lineamientos heterónomos, la autoevaluación se desarrolla a partir del reconocimiento autónomo de las necesidades, fortalezas y compromisos de cada PE, por supuesto, con el acompañamiento constante de la asesoría técnico-pedagógica por parte de la CPP, pero también con la responsabilidad de asumir una posición autocrítica y transparente.

Así pues, la propuesta que aquí se plantea pretende propiciar la caracterización de los escenarios reales, útil para orientar el desarrollo de los programas educativos, al margen de las presiones que introducen los procesos de certificación y/u obtención de apoyos financieros, de modo que se reduzcan las posibilidades de presentar escenarios simulados de la operación del PE.

¹ El programa y la guía del docente de esta experiencia educativa fueron elaborados por Nadia Medina Muro y Miguel Ángel Barradas Gerón.

De lo anterior se deriva la importancia de establecer los valores y principios que han de orientar la evaluación. Carrión (2001) asegura que antes de emprender cualquier esfuerzo evaluador es necesario establecer lo que ha de concebirse como evaluación, así como su valor y propósito, de ello depende en gran parte el éxito de la tarea. A continuación se plantean una serie de principios axiológicos generales que deben considerarse para el desarrollo de la autoevaluación:

- El valor de la educación en el MEIF radica en su contribución a la formación integral y armónica de los estudiantes y es hacia estos propósitos que debe dirigirse el sentido de las decisiones tomadas.
- El proceso de evaluación se desarrolla a partir de la construcción social, por lo que debe desarrollarse desde el trabajo colegiado en todo momento, aún los productos de las actividades individuales requieren ser sometidas a consenso.
- La comunicación debe ser clara y transparente para lograr descripciones de los hechos y actividades que representen los marcos de referencia comunes, de este modo se evita la emisión de prejuicios.
- La actitud de los participantes debe caracterizarse por la apertura, la comprensión crítica y la autocrítica.

Estos principios constituyen la base para el trabajo colaborativo que se plantea en el presente documento, ya que las personas, los actores del PE, dejan ser objetos de evaluación para convertirse en gestores, analistas e informantes de los procesos en que interactúan y que dan vida y rumbo a lo expresado en el plan de estudios.

Esta guía se compone de siete apartados principales, el primero de ellos es la *Justificación*, en la que, como es habitual, se exponen las razones institucionales por las que se juzga pertinente la elaboración de la guía para la autoevaluación.

El segundo apartado presenta los *Objetivos de la Guía*, en el que se describen los propósitos de la misma como documento de promoción y apoyo para la autoevaluación.

Los apartados III y IV, *Marco referencial* y *Marco teórico-conceptual* respectivamente, presentan los antecedentes y contextos institucional y científico, que se advierten para la generación de ésta propuesta. También en el cuarto apartado, se presenta el planteamiento teórico que da lugar al modelo de evaluación que sustenta al trabajo descrito en la guía.

La propuesta metodológica para el desarrollo de la autoevaluación, aparece en los apartados *Estructura metodológica de la evaluación* y *Proceso de evaluación*, V y VI respectivamente. En el primero de ellos se hace una descripción de lo que constituye el objeto de la autoevaluación, a través de una caracterización de sus rasgos representativos; también se presentan los objetivos de la evaluación, los cuales, a diferencia de los de la guía, se orientan al logro de la evaluación del objeto descrito; además se incluye el proceso de operacionalización para la identificación de los indicadores que orientan la autoevaluación. En el segundo de estos dos apartados se plantean seis

fases en las que se orienta, a través de una serie de inacciones, respecto de las acciones a realizar para el desarrollo de la autoevaluación. En la figura 1 se muestra, en términos generales, el proceso de evaluación considerado.

Finalmente, el apartado VII presenta el listado de fuentes de información consultadas para la elaboración de la guía.

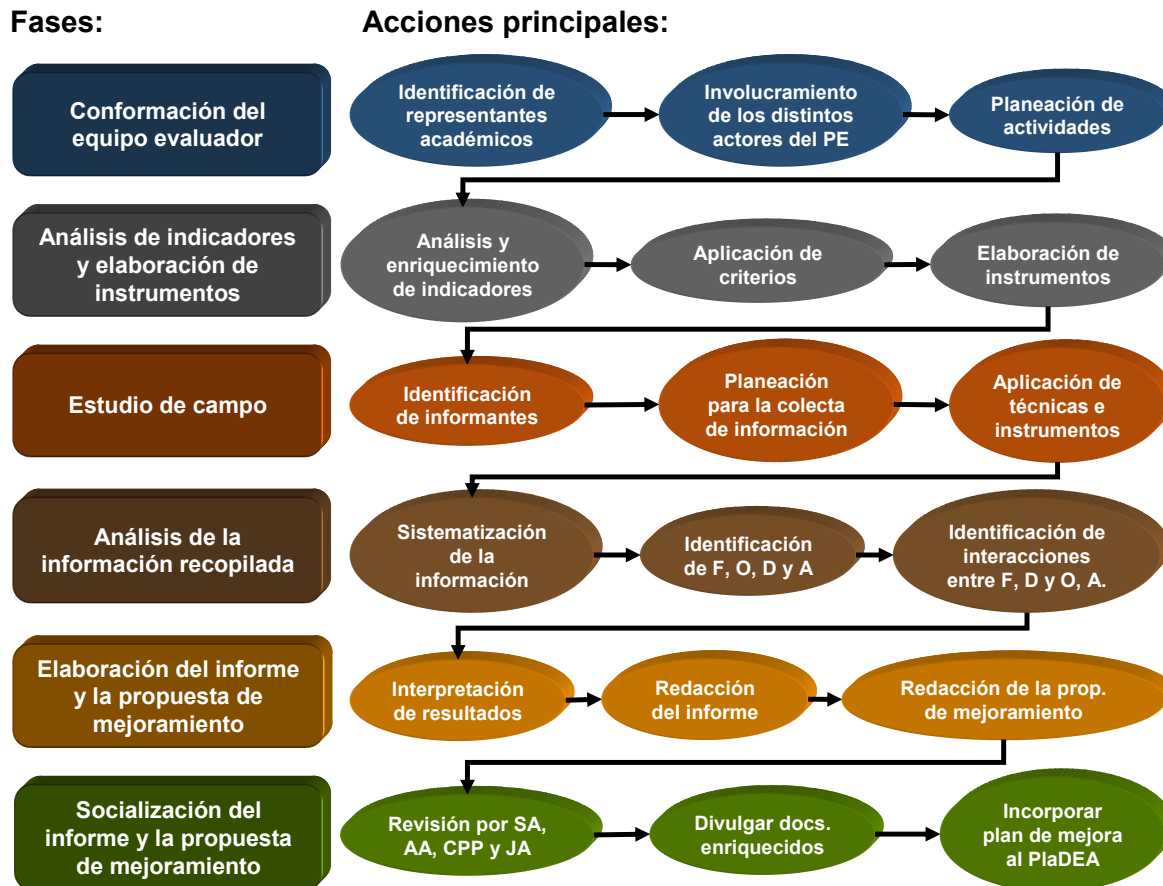


Figura 1. Proceso para la evaluación de la operación del MEIF en los PE de la UV.

I. Justificación

En 1997, dentro del Plan General de Desarrollo, la Universidad Veracruzana (UV) contempló el inicio de una transformación institucional con la que enfrentaría los retos que el mundo contemporáneo -caracterizado por la globalización y el avance vertiginoso de la ciencia y la tecnología- presentaba a la educación superior, especialmente a las universidades públicas. En este Plan destacaban las estrategias encaminadas a establecer y desarrollar en la UV un modelo educativo innovador que tuviera como premisa básica generar conocimiento a partir de la vinculación con el entorno y de la investigación aplicada.

Con este fin, en 1999, el Dr. Víctor Arredondo, Rector, propone al Consejo Universitario un nuevo modelo educativo que, a diferencia del modelo rígido bajo el cual operaban los programas de licenciatura de la UV, tiene como objetivo propiciar en los estudiantes de los diversos programas educativos (PE) una formación integral y armónica: intelectual, humana, social y profesional. Los programas interesados en transitar hacia este nuevo modelo, hoy denominado Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF²) contaron con la asesoría técnico-pedagógica de la Coordinación del MEIF, que es la instancia responsable institucionalmente de coordinar y asesorar la modificación de planes y programas de estudio de los diversos PE universitarios³.

Aun cuando a la fecha 98.64% de los programas están incorporados al MEIF y de algunos ha egresado por lo menos una generación de profesionistas, se desconoce si los procesos educativos que operan y los resultados que obtienen son satisfactorios y coherentes con los objetivos curriculares y fines sociales planteados en el marco de este modelo.

Dada la situación anterior y tal como se explicita en el Programa de trabajo 2005-2009 (UV, 2005), la consolidación del MEIF requiere de manera importante que los PE inicien la evaluación curricular como una estrategia que permita obtener información que retroalimente la planeación curricular y la práctica educativa, a fin de orientar el rediseño de los planes y programas de estudio hacia una mayor pertinencia social, así como el fortalecimiento del trabajo académico. Por lo tanto, es necesaria una metodología de evaluación acorde con las características y propósitos del MEIF, que de manera general oriente las actividades que cada PE tendrá que desarrollar para valorar su realidad en el marco de referencia de este modelo.

² En 1999 se aprobó como Nuevo Modelo Educativo (NME). En 2001 cambió su nombre a Modelo Educativo Flexible (MEF) y en 2003 a Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), nombre con el cual se lo reconoce actualmente. Es así que, en el presente documento y en razón del momento histórico al que se alude, será referido como NME, MEF o MEIF.

³ En el Acuerdo del Rector del 15 de marzo de 2001, ratificado en CUG del 6 de julio de 2001, se establece que la Coordinación del NME se apoya en cuatro Coordinaciones Operativas, para el cumplimiento de sus atribuciones, entre ellas la Coordinación operativa de desarrollo de proyectos, planes y programas, comúnmente conocida como Coordinación de planes y programas (CPP).

II. Objetivos de la Guía

Objetivo general

Propiciar la autoevaluación de la operación de los PE incorporados al MEIF a través de un marco teórico-metodológico que permita valorar las características de integralidad y flexibilidad del modelo educativo, incorporadas en las particularidades de la vida académica de cada programa y, en consecuencia, se establezcan acciones que los mejoren y fortalezcan.

Objetivos particulares

- Proponer un modelo de evaluación que permita la valoración integral de los PE para identificar las fortalezas y debilidades en cada uno de los elementos que los integran.
- Promover la elaboración de planes de mejoramiento que reorienten las actividades de los programas hacia el alcance de sus objetivos curriculares y logro de sus fines sociales.

III. Marco referencial

El contexto institucional

En su Ley Orgánica, la UV asume como fines esenciales conservar, crear y transmitir la cultura en beneficio de la sociedad, con el más alto nivel de calidad académica⁴. En este mismo documento se establecen como funciones sustantivas de la institución, la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y la extensión de los servicios universitarios, funciones que deberán desarrollarse en constante vinculación con la sociedad.

A partir de tales fines y funciones, en el Plan General de Desarrollo (PGD) se explicita que la misión institucional consiste en asumir el compromiso de generar y transmitir conocimientos de alto valor social para formar profesionales, investigadores, técnicos y artistas de alta calidad; dicha formación se basará en el desarrollo pleno de las capacidades críticas, creativas y de autoaprendizaje, por lo que alentará una actitud emprendedora mediante la aplicación e innovación de la ciencia y la tecnología, con base en un espíritu de solidaridad social y en el desarrollo de una cultura humanística, artística y universal.

En el Programa de trabajo 1998-2001 (UV, 1998) se delinean las estrategias para el cumplimiento de la misión institucional:

- La enseñanza y el aprendizaje implican promover el conocimiento, la comprensión y la creatividad mediante la oferta amplia de PE con pertinencia social, de buena calidad y eficientes, que formen a profesionales capaces de demostrar el dominio de su área de estudio, identificar y resolver problemas, participar creativamente con éxito en su entorno, trabajar en grupos multi e interdisciplinarios para generar y transferir conocimientos socialmente útiles, y desarrollar y utilizar diferentes medios que les permitan comunicarse apropiadamente en forma oral y escrita.
- La generación de conocimientos y la preservación de la cultura suponen alentar y difundir el saber, la comprensión y la creatividad por medio de la investigación, el trabajo académico y la actividad artística y cultural en beneficio de los estudiantes, los académicos, el personal administrativo y la comunidad extra-universitaria.
- La difusión cultural y la extensión de los servicios requieren, a su vez, promover, aplicar e intercambiar el conocimiento entre la Universidad y la sociedad, para solucionar problemas comunitarios a través del apoyo a individuos y organizaciones. Con esto se aspira a que las comunidades respondan a sus entornos cambiantes, bajo el precepto de la ampliación del acceso y beneficios del conocimiento y la cultura.

⁴ Artículos 2, 3, 4 y 11, de la **Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana**.

En el mismo Programa de trabajo, se replantea, o plantea por primera vez, de una manera clara y directa en esta institución, el objetivo del quehacer educativo universitario, el cual apunta a la formación integral y armónica del sujeto, entendiendo por tal a aquélla que toma en cuenta las cuatro dimensiones de la persona: intelectual, humana, social y profesional. Para atenderlas, pretende desarrollar en el estudiante no sólo conocimientos, sino también habilidades y actitudes. Esta orientación educativa es ratificada en los posteriores programas de trabajo⁵, a través de estrategias específicas para el fortalecimiento de la formación integral de los estudiantes universitarios

Ante este panorama institucional y con el propósito de cumplir con sus fines esenciales, sus funciones sustantivas, y con el compromiso expresado en su misión, la UV comenzó en 1998 un proceso de renovación que ha cristalizado en el MEIF. En este modelo educativo se propone formar sujetos con un *pensamiento lógico, crítico y creativo*; que se apropien *de valores intelectuales, humanos, sociales, culturales y artísticos*; establezcan *relaciones interpersonales con tolerancia y respeto a la diversidad cultural*; y se desempeñen óptimamente con fundamento *en conocimientos básicos e inclinación y aptitudes para la auto-formación permanente* (UV, 1998).

El MEIF de la UV

La propuesta del MEIF parte de la identificación de una serie de necesidades hacia la satisfacción de las cuales deben tender los esfuerzos de la universidad, en particular, y de la educación superior, en general.

En el contexto internacional se apreciaba: a) una ampliación de la brecha existente entre los cambios en la realidad y los correspondientes ajustes que deberían darse en la percepción que de ella se tiene, particularmente en los países encaminados hacia el desarrollo; b) una creciente brecha científico-tecnológica entre los países en vías de desarrollo y los desarrollados; c) disparidades en la distribución del ingreso dentro de las sociedades; d) deterioro de las condiciones medioambientales que redundan en pérdida de la riqueza natural y la biodiversidad, y en la disminución del nivel de la calidad de vida de la población, y; e) tendencias fundamentalistas y dogmáticas que afectan negativamente las condiciones mínimas necesarias para el desenvolvimiento pacífico de las distintas sociedades.

En el contexto nacional, las necesidades identificadas fueron: a) crisis económica y escasez de recursos; b) rezago social, político y económico; c) desarticulación de la ciencia y la tecnología con las necesidades sociales y los procesos productivos; d) falta de mecanismos que permitan la participación efectiva de las universidades en la política científica, tecnológica, social y cultural, y; e) un esquema de educación superior sostenido en una excesiva especialización del currículo.

⁵ Consolidación y Proyección en el siglo XXI (Hacia un Paradigma Universitario Alternativo) Propuesta del Programa de Trabajo 2001-2005, y; Síntesis del Programa de Trabajo 2005-2009 Universidad Veracruzana.

En el Estado de Veracruz: a) desvinculación entre las instituciones educativas; b) inadecuada articulación entre la educación media superior y la superior; c) incapacidad del enfoque curricular, predominantemente disciplinario, de la educación superior para percibir la naturaleza esencialmente compleja de los fenómenos producidos por la globalización; d) desaprovechamiento de la compleja problemática veracruzana para pensar crítica, creativa y propositivamente acerca de sus causas, sus consecuencias, sus vínculos con espacios nacionales y globales, y, mucho menos, sobre sus posibles soluciones, y; e) una creciente demanda de educación superior, la cual supera las posibilidades de oferta de la UV.

En respuesta a tales condiciones, se establece que el MEIF tiene por objetivo: “Propiciar en los estudiantes de las diversas carreras que oferta la Universidad Veracruzana una formación integral y armónica: intelectual, humana, social y profesional” (UV, 1999)

Así, las cuatro dimensiones de la persona se convierten en los cuatro fines de la formación integral dentro del MEIF, a través de ellos se incorporan los aprendizajes fundamentales en la vida de cada persona, aquéllos que la UNESCO, en palabras de Jacques Delors (1996), ha llamado los cuatro pilares de la educación: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a convivir* y *aprender a ser*. La formación intelectual se corresponde estrechamente con el aprender a conocer; la humana, con el aprender a ser; la social, con el aprender a vivir con los demás; y la profesional, con el aprender a hacer.

Los fines se desarrollan en tres ejes: el teórico, relacionado con el aprender a conocer y la dimensión intelectual; el heurístico, vinculado con el aprender a hacer y la dimensión profesional; y el axiológico, unido al aprender a ser y convivir, y la dimensión social y humana del estudiante.

La estrategia metodológica para trabajar los ejes es la transversalidad, la cual implica que los programas de todas las experiencias educativas por las que transitan los estudiantes trabajan con saberes teóricos, heurísticos y axiológicos de manera integrada, articulándolos uno con el otro en todas las actividades de aprendizaje; de la misma forma se trabajan los saberes promovidos por el Área de formación básica general.(AFBG) En lugar de asignatura o materia, el modelo propone el concepto de *experiencia educativa* (EE), que enfatiza más el sentido educativo. Los saberes son el equivalente concreto de los ejes integradores del modelo.

La flexibilidad abarca contenido, tiempo y espacio: contenido, ya que los estudiantes pueden elegir cierto porcentaje de las experiencias educativas que cursan; tiempo, pues también pueden decidir transitar por el PE en menor o mayor tiempo que el estándar de ocho periodos; espacio, en cuanto a que pueden elegir tomar algunas EE en el aula con el grupo, o en el centro de cómputo o de autoacceso, también porque pueden tomarlas en otros PE, ambientes de aprendizaje, regiones o universidades. Con esta tendencia hacia la flexibilidad, la UV busca atender los requerimientos de un mundo cada vez más cambiante y abandona el modelo curricular rígido.

La flexibilidad está presente en la distinción de cuatro áreas de formación en los planes de estudio: la básica, dividida, a su vez, en general y de iniciación a la disciplina, la disciplinaria, la terminal y la de elección libre. El Área de formación básica (AFB), con un rango de 20 a 40% del total de los créditos, se divide en General, con 30 créditos, y de Iniciación a la disciplina, con el

resto del porcentaje de los créditos. El Área de formación básica general (AFBG) propicia las competencias de comunicación y autoaprendizaje para que los estudiantes se desarrollen en un proceso de formación autónomo, tanto en su aprendizaje como en la toma de decisiones. El Área de formación básica de iniciación a la disciplina (AFBID), introduce al estudiante en la disciplina en la que se está formando, por lo que se constituye en un espacio curricular cuyo nivel de especificidad permite compartir experiencias educativas con otros PE que incluyan las mismas áreas de conocimiento. El Área de formación disciplinaria (AFD) fluctúa en un rango de 40 a 60% del total de los créditos y se orienta hacia una formación que se caracteriza por darle al estudiante una identidad dentro de un campo profesional en particular, considerando su desempeño dentro de un amplio contexto y en concordancia con los avances en el dominio específico de cada disciplina. El Área de formación terminal (AFT) va entre el 10 y 15% del total de los créditos y apoya a los estudiantes para que elijan la orientación de su perfil profesional, de acuerdo con sus preferencias para su desarrollo profesional. El Área de formación de elección libre (AFEL) oscila entre el 5 y el 10% del total de los créditos y permite a los estudiantes formarse en aspectos diversos de su interés como son la salud, los idiomas, el arte, la cultura, el deporte y aspectos inter y multidisciplinarios.

Para iniciar el trayecto universitario es conveniente que el estudiante adquiera y/o refuerce las competencias de autoaprendizaje y comunicación, por lo tanto, el AFBG está conformada por cinco EE: *Habilidades de pensamiento crítico y creativo*, *Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo*, *Computación básica*, e *Inglés I y II*, cada una con 6 créditos. Las competencias adquiridas en esta área de formación se transversalizan, es decir, son usadas en el resto de las EE de las otras áreas de formación, con lo que se fortalece su desarrollo.

La EE *Habilidades de pensamiento crítico y creativo* se abre como un espacio para desarrollar y potencializar las habilidades de pensamiento de los estudiantes, con apertura, disposición, compromiso y autoconfianza, a través del enfoque de competencias. Todo ello mediante la aplicación de estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas centradas en el aprendizaje significativo del estudiante. El aprendizaje se evidencia por las bitácoras: *Comprensión Ordenada del Lenguaje (COL)* y *Orden del Pensamiento (OP)*; así mismo, con una evaluación integral de los saberes.

En la EE *Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo* los estudiantes comprenden y producen mensajes verbales y no verbales, empleando sus competencias comunicativa y de autoaprendizaje en forma responsable y solidaria, utilizando estrategias de aprendizaje como el debate, la entrevista, el foro, así como la lectura y escritura de textos. La producción textual, oral y escrita, se evalúa de manera continua, cualitativa y cuantitativamente, por lo que los estudiantes evidencian su desempeño mediante la elaboración de textos, de acuerdo con sus características tipológicas y atendiendo criterios de adecuación, coherencia, cohesión y corrección. En esta EE, el estudiante puede presentar un examen de competencias, si considera que tiene el manejo básico de esta herramienta.

La EE *Computación básica* es clave para la formación integral de los estudiantes dado que promueve el uso, de manera natural, permanente y eficiente, de la paquetería básica y de fuentes de información en línea con un enfoque sustentable, para satisfacer necesidades de colaboración,

investigación, comunicación y fomento del autoaprendizaje. En un ambiente donde predomina la responsabilidad, el respeto por la diversidad cultural, la autonomía, el interés cognitivo y el compromiso, los estudiantes aplican herramientas básicas de cómputo, como la paquetería de Office, Internet y sistema operativo Windows. En esta EE, el estudiante puede presentar un examen de competencias, si considera que tiene el manejo básico de esta herramienta.

Las EE *Inglés I y II* favorecen el uso del inglés como una herramienta más de aprendizaje y el intercambio de ideas con personas de otras culturas, a través del manejo de las habilidades lingüísticas en ese idioma, ya que en ella los estudiantes desarrollan las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión auditiva y expresión oral; comprensión lectora y expresión escrita) y las estrategias de autoaprendizaje, lo que les permite comunicarse en un nivel de complejidad básico, utilizando las estructuras gramaticales y el vocabulario requerido para entablar una comunicación sencilla. Como evidencia de desempeño se consideran exámenes parciales y un final estatal, actividades de autoaprendizaje y su participación responsable y respetuosa. El estudiante tiene cuatro opciones para acreditar estas EE: 1) presentación de exámenes de competencia; 2) asistencia a cursos presenciales; 3) ejecución de actividades de autoaprendizaje en los Centros de Autoacceso (CADI); y 4) presentación de la(s) constancia(s) de certificación de competencias obtenidas por la aprobación de los exámenes Exaver1 (aplicado por la propia universidad), el KET (Knowledge English Test, de la Universidad de Cambridge) y el nivel TOEFL (Test Of English as a Foreign Language).

Los estudiantes de la UV deben cursar todas las EE del AFBG antes de haber completado el 50% del total de los créditos. Los espacios físicos para cursarlas son variados: su facultad o cualquier otra, los Centros de Autoacceso o los Centro de Autoaprendizaje, es decir, en ambiente presencial, semipresencial o no presencial. Esta movilidad de los estudiantes permite que convivan universitarios de diversos PE en un grupo de aprendizaje.

En el AFT se ubican las EE que orientan el perfil profesional. Se encuentran ahí dos EE propias del MEIF: *Servicio social* (SS) y *Experiencia recepcional* (ER), cada una con valor de 12 créditos y sólo pueden ser cursadas cuando se ha obtenido por lo menos el 70% de los créditos totales; su incorporación en los planes de estudio de cada PE ofrece a los estudiantes la ventaja de realizar ambas actividades mientras aún forman parte del PE. Los estudiantes deben cursar todas las EE, incluidas las de SS y ER, para concluir su trayectoria escolar, por lo que desaparece la denominación de pasantía en la UV.

El AFEL concentra EE especialmente elaboradas para esta área de formación, dichas EE son elaboradas y ofertadas por entidades y dependencias de la Universidad distintas de los PE, en las que los académicos realizan actividades de investigación y extensión de los servicios, pero que están interesados en realizar trabajo de docencia. Parte de la idea de desarrollar, equilibrada y completamente, todas las dimensiones del sujeto: intelectual, humana, social y profesional. Su importancia radica en la oportunidad de que el estudiante amplíe sus posibilidades de apertura y exploración hacia otros saberes y experiencias de aprendizaje, distintos de los de su disciplina y futura profesión, que los encamine a ser mejores personas y ciudadanos, de ahí que en cada EE se procure desplegar las potencialidades de los estudiantes en este sentido. El estudiante tiene la

posibilidad de cursar EE del AFEL desde el primer periodo hasta el último, y de una o varias alternativas de manera simultánea.

Para acompañar a los estudiantes en su trayectoria académica, la UV se ha planteado, en el marco del modelo educativo, establecer un Sistema Institucional de Tutorías (SIT) cuyo propósito principal es ofrecer al estudiante apoyo en diversos aspectos relacionados con la formación integral. Cada uno de los PE incorporados a este modelo educativo cuenta con una coordinación de tutorías, la cual está conformada con profesores que realizan funciones de tutoría.

En términos generales los tipos de tutoría que se han diseñado son la tutoría académica y la enseñanza tutorial. En el primer caso, se trata de un apoyo para que el estudiante afronte con mayor éxito los problemas que van surgiendo durante su trayectoria escolar. En el segundo caso, el apoyo es disciplinario y pedagógico. En síntesis, es un sistema diseñado para garantizar la exitosa trayectoria estudiantil, cuestión que resulta innovadora para la institución.

El MEIF pretende, asimismo, diversificar las experiencias educativas y no centrar más la exclusividad en la cátedra, sin que ello signifique su eliminación. Considera, entonces, por supuesto, las actividades en el aula, lugar para el análisis de casos, la resolución de problemas, la enseñanza tutorial, la organización de foros, debates y círculos de lectura supervisados, entre otras; pero, también, el aprendizaje a través de actividades en las bibliotecas y centros de documentación electrónica, la investigación, la vinculación con la comunidad, la experiencia profesional, las experiencias artísticas y deportivas, el trabajo recepcional y el servicio social.

Proceso de incorporación al MEIF

A fines de 1998 se publicó la primera edición de la propuesta del NME, documento que no incluye ninguna especificación sobre la forma de operarlo. Se distribuyó entre todos los académicos de la UV, con la intención de que lo conocieran y elaboraran comentarios, observaciones y propuestas. Con escasas modificaciones, producto del diálogo entre el Rector y el equipo diseñador del modelo, se generó la segunda edición en abril de 1999, y también se distribuyó entre todos los académicos.

Para difundir la propuesta se visitaron todas las regiones, se platicó con los responsables de todas las áreas académicas, e incluso con los representantes sindicales del FESAPAUV; quien lo solicitara presenciaba una explicación detallada y completa de la propuesta. No hubo campaña publicitaria en los medios de comunicación.

En mayo de ese mismo año, el equipo de trabajo del modelo publicó la Guía para el diseño curricular de carreras, instrumento fundamental para la construcción de los nuevos proyectos educativos. En julio, en sesión del H. Consejo Universitario, el Rector de la Universidad hizo una presentación del NME y fue aprobado por amplia mayoría.

La estrategia de implantación del NME estuvo centrada en dos grandes acciones: por un lado, el diseño de nuevos planes de estudio para conformar las áreas de formación de iniciación a la disciplina, disciplinar y terminal, y, por el otro, la conformación del sistema institucional de tutorías. Cabe aclarar que el AFBG y el AFEL no fueron incorporadas en el proceso de diseño curricular, porque en la primera las EE ya estaban establecidas con sus créditos y en el caso de la segunda, la propuesta del MEIF establece que únicamente se asigne una proporción que se ubique entre el 5% y el 10% del total de créditos.

Respecto del diseño de los nuevos planes de estudio, en el mes de agosto de 1999, los programas educativos de Administración de negocios internacionales, Publicidad y relaciones públicas, Relaciones industriales, Agronomía, Psicología, Filosofía y Sociología, de la región Xalapa; Educación física, deporte y recreación, de la región Veracruz; Sociología SEA, en Orizaba; Psicología y Trabajo social, en Poza Rica; Sistemas de producción agropecuaria (escolarizado y a distancia), y Trabajo social, de Coatzacoalcos, cambiaron sus planes de estudio de acuerdo con los lineamientos del NME. En la incorporación de estos programas educativos al NME, no todo fue homogéneo: en unos casos, muchos de los académicos de estos programas no estaban plenamente convencidos de las bondades del NME; en otros, en cambio, como Sociología y Agronomía, incluso solicitaron, y obtuvieron, la asesoría de la Coordinación del modelo para el diseño de su nuevo plan de estudios.

En el 2000, la Coordinación responsable de los planes y programas se dio a la tarea de revisar los planes de estudio de los PE que se incorporaron al modelo en 1999. Al verificar en ellos la carencia de muchos de los principios y lineamientos del modelo, se decidió avanzar en la construcción de instrumentos que permitieran a los PE construir sus nuevos planes con base en lo estipulado en el NME. Con la asesoría de una especialista en el diseño curricular con el enfoque de competencias, durante 2001, el equipo de la Coordinación de planes y programas (CPP) construyó la *Guía metodológica para el diseño curricular dentro del modelo educativo flexible*, y ofreció el *Diplomado Diseño curricular dentro del NME* y se integraron tres antologías para el desarrollo del mismo. Con estos instrumentos: la guía metodológica, el diplomado y las antologías, el equipo de coordinadores de diplomado de la CPP proporcionaron apoyo a las comisiones de académicos integradas para el diseño curricular en cada uno de los PE que decidieron ingresar al MEF.

En el 2000 los PE que se incorporaron al MEF fueron: Antropología social, Arqueología, Antropología histórica, Antropología lingüística, Pedagogía (escolarizado y abierto), y Teatro, de la región Xalapa; Pedagogía, en la regiones de Veracruz y Poza Rica; y también Educación artística que únicamente trabajó con una generación, la cual egresó en 2002, y ahora se ofrece en ambiente virtual.

En el 2001 los PE que ingresaron al MEIF fueron los de Enfermería en la regiones de Xalapa, Veracruz, Orizaba, Poza Rica y Coatzacoalcos.

Durante el 2002 los PE que se adscribieron al MEIF fueron: Química farmacéutica biológica, Química clínica, Nutrición, Informática y Economía, en la región Xalapa; Química clínica y

Nutrición, en Veracruz; Arquitectura, Química agrícola y Química farmacéutica biológica, en Orizaba; y Arquitectura en la región de Poza Rica.

Para el 2003 se agregaron los PE de Contaduría (escolarizado y SEA) Administración (escolarizado y SEA), Sistemas computacionales administrativos, estos en la región de Xalapa; Contaduría (escolarizado y SEA) Administración (escolarizado y SEA), Sistemas computacionales administrativos, Administración turística y Odontología, en la región de Veracruz; Contaduría (escolarizado y SEA) Administración (escolarizado y SEA), Sistemas computacionales administrativos, Odontología y Agronomía, en Orizaba; Contaduría (escolarizado y SEA), Odontología y Agronomía, en Poza Rica; Odontología, Contaduría (escolarizado y SEA) y Administración, en la región de Coatzacoalcos.

En el 2004 los PE que se adscribieron al MEIF fueron: Ingeniería mecánica eléctrica, Ingeniería civil, Ingeniería ambiental, Ingeniería en instrumentación electrónica, Ingeniería química, Matemáticas, Física, Geografía y Biología, en la región de Xalapa; Ingeniería mecánica eléctrica, Ingeniería civil, Ingeniería electrónica y comunicaciones, Ingeniería química, Ingeniería naval, Ingeniería topográfica geodésica, Ciencias de la comunicación (escolarizado y SEA) y Medicina veterinaria y zootecnia, en Veracruz; Ingeniería mecánica eléctrica, Ingeniería química, Ingeniería química industrial, Ingeniería agroquímica, Medicina y Biología, en Orizaba; Ingeniería mecánica eléctrica, Ingeniería civil, Ingeniería electrónica y comunicaciones, Ingeniería ambiental, Ingeniería química, Medicina veterinaria y zootecnia, Medicina y Biología, en Poza Rica; además de Ingeniería mecánica eléctrica, Ingeniería civil, Ingeniería química y Medicina, en la región de Coatzacoalcos.

Durante el 2005 los PE que se agregaron al MEIF fueron: Lengua y literatura hispánicas y Ciencias atmosféricas, en la región Xalapa. También se incorporaron ocho programas de nueva creación a partir del surgimiento de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI): Desarrollo regional sustentable y Gestión y animación intercultural⁶, en las regiones interculturales Huasteca, Totonacapan, Grandes montañas y Las selvas.

En el 2006 los PE que se adscribieron al MEIF fueron: Historia y Lengua francesa, en la región Xalapa.

En el 2007 se incorporaron los PE de Danza, Artes visuales, Ciencias y técnicas de la estadística y Enseñanza del inglés virtual, en la región Xalapa; Ingeniería metalúrgica y ciencias de los materiales y Medicina, en Veracruz; Gestión y administración de negocios, en la regiones de Orizaba y Poza Rica; así como Ingeniería ambiental e Ingeniería petrolera, en la región de Coatzacoalcos.

⁶ Actualmente estas dos opciones profesionales se fusionaron en una sola denominada Gestión intercultural para el desarrollo, la cual se oferta en las mismas regiones interculturales, por lo que el número de PE es ahora cuatro y no ocho.

Finalmente, en el 2008, se integraron los PE de Odontología, Medicina y Lengua Inglesa en Xalapa; Agronegocios internacionales en las regiones de Tuxpan y Veracruz; y, Biología marina en Tuxpan.

A partir de la implantación del modelo a la fecha, la UV oferta 146 PE de licenciatura, de los cuales 137 están incorporados al MEIF, están pendientes de incorporarse nueve: Música, Educación musical, Arquitectura y Derecho, en la región de Xalapa; y, Derecho SEA en Xalapa, Veracruz, Orizaba, Poza Rica y Coatzacoalcos

En cuanto a la historicidad de la incorporación del enfoque de competencias en los planes de estudios de las opciones profesionales, los diseñados con este enfoque son: Bioanálisis, Nutrición, Odontología, Medicina, Economía, Informática, Geografía, Desarrollo regional sustentable, Gestión y animación intercultural, Lengua francesa, Historia, Arquitectura y Ciencias atmosféricas. Los planes de estudio que incorporan algunos elementos del enfoque de competencias son: Administración, Contaduría, Sistemas computacionales administrativos, Administración turística, Ciencias y técnicas de la estadística, Ciencias de la comunicación, Lengua y literatura hispánicas, Química farmacéutica biológica, Química agrícola, Matemáticas, Ingeniería agroquímica, Ingeniería ambiental, Ingeniería electrónica y comunicaciones, Ingeniería en instrumentación electrónica, Ingeniería mecánica eléctrica, Ingeniería naval, Ingeniería topográfica geodésica, Ingeniería civil, Ingeniería química, Química industrial, Agronegocios internacionales y Biología marina,. Finalmente, los planes de estudio sin el enfoque de competencias son: Teatro, Artes plásticas, Danza, Agronomía, Sistemas de producción agropecuaria, Biología, Medicina veterinaria y zootecnia, Educación artística, Psicología, Enfermería, Educación física deporte y recreación, Administración de negocios internacionales, Relaciones industriales, Publicidad y relaciones públicas, Gestión y administración de negocios, Trabajo social, Filosofía, Sociología, Pedagogía, Antropología histórica, Antropología lingüística, Antropología Social Arqueología, Enseñanza del inglés (virtual), Física, Ingeniería petrolera e Ingeniería metalúrgica y ciencias de los materiales.

Para la planeación y el desarrollo de las EE SS y ER, del AFT, en 2003, la CPP elaboró lineamientos académico-operativos para su funcionalidad, los cuales se sometieron a la consideración de las autoridades universitarias sin llegar a oficializarse. Aún cuando no se han aprobado, ya se utilizan como documento de trabajo en algunos PE.

Respecto del AFEL, actualmente se tienen 225 EE ya incorporadas, de las cuales 56 de ellas promueven la diversidad lingüística, 44 la educación para la sustentabilidad, 34 el arte y la cultura, 32 algunos temas disciplinarios, 28 la salud, 16 el deporte, 8 el estudio independiente y, 7 los valores.

Las entidades y dependencias que ofrecen EE son: Centro de atención integral para el estudiante universitario (CENATI), Centro de Estudios y Servicios en Salud (CESS), Centro de idiomas (CI), Centro de investigaciones tropicales (CITRO), Departamento de inteligencia artificial (DIA), Dirección de actividades deportivas (DADUV), Dirección General de Difusión Cultural (DGDC), Escuela para Estudiantes Extranjeros (EEE), Hospital escuela de la Universidad Veracruzana (HE-UV), Instituto de artes plásticas (IAP), Instituto de biotecnología y ecología aplicada (IBIOTECA) (antes LABIOTECA), Instituto de ciencias de la salud (ICS), Instituto de

Genética Forestal (IGF), Instituto de Investigaciones Biológicas (IIB), Instituto de Investigaciones en Educación (IIE), Instituto de Investigaciones Histórico Sociales (IIHS), Instituto de Investigaciones Lingüístico-Literarias (IILL), Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIP), Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales (IIESES), Instituto de Neuroetología (IN), Instituto de Psicología y Educación (IPE), Talleres Libres de Artes (TLA), Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (UNAPEI), Unidad de Servicios de Apoyo en Resolución Analítica (SARA), Universidad Veracruzana Virtual (UV²).

Paralelamente a la elaboración de la propuesta para el diseño curricular, en 1999, se trabajó en la implantación del Sistema institucional de tutorías (SIT) en cada PE. Después de formar a todos los maestros de cada PE, se conformó una comisión de tres a cinco académicos, encargada de la planeación y organización, ejecución, seguimiento y evaluación de la actividad tutorial al interior de cada entidad. Es en esta comisión en donde se difundieron primeramente las herramientas de apoyo que se construyeron en la Coordinación del Sistema Institucional de Tutorías (CSIT), para que la hiciera llegar a los tutores y tutorados.

Desde 1999 el SIT empezó a funcionar en los PE de Administración de negocios internacionales, Publicidad y relaciones públicas, Relaciones industriales, Agronomía, Psicología, Filosofía, en la región de Xalapa; Educación física, deporte y recreación y Psicología, en la región de Veracruz; Sociología SEA, en la región de Orizaba; Psicología y Trabajo social, en la región de Poza Rica; Sistemas de producción agropecuaria (escolarizado y a distancia) y Trabajo social, en la región de Coatzacoalcos.

En el 2000, el SIT inició su funcionamiento en Pedagogía y Teatro, en la región de Xalapa; y, en Pedagogía en las regiones de Veracruz, Poza Rica.

En el 2001, se incorporaron al SIT los PE de Enfermería en las regiones de Xalapa, Veracruz, Orizaba, Poza Rica y Coatzacoalcos.

Durante el 2002 los programas que implementaron el SIT fueron: Química farmacéutica biológica, Química clínica, Nutrición, Informática y Economía, en la región de Xalapa; Química clínica, en la región de Veracruz; Arquitectura, Química agrícola y Química farmacéutica biológica, en la región de Orizaba; Arquitectura, en la región de Poza Rica.

Para el 2003, instauraron el SIT en Contaduría y Administración, escolarizado y SEA, en la región de Xalapa; Odontología, Administración turística, Sistemas computacionales administrativos, y Contaduría y Administración, escolarizado y SEA, en la región de Veracruz; Agronomía, Odontología, Contaduría y Administración, escolarizado y SEA, en la región de Orizaba; Contaduría y Odontología; en la región de Poza Rica; Odontología, Administración, Contaduría escolarizado y SEA, en la región de Coatzacoalcos.

En el 2004 los PE que implementaron el SIT fueron Ingeniería mecánica eléctrica, Ingeniería civil, Ingeniería ambiental, Ingeniería en instrumentación electrónica, Ingeniería química, Matemáticas; Física e inteligencia artificial y Biología, en la región de Xalapa; Ingeniería

química, Ingeniería mecánica eléctrica, Ingeniería civil, Ingeniería electrónica y comunicaciones, Ingeniería naval, Ingeniería topográfica geodésica, Ciencias de la comunicación y Medicina veterinaria y zootecnia, en la región de Veracruz; Ingeniería mecánica eléctrica, Ingeniería química, Ingeniería química industrial, Ingeniería agroquímica y Medicina, en la región de Orizaba; Ingeniería mecánica eléctrica, Ingeniería civil, Ingeniería electrónica y comunicaciones, Ingeniería ambiental, Ingeniería química, Medicina y Biología, en la región Poza Rica-Tuxpan; Ingeniería mecánica eléctrica, Ingeniería civil, Ingeniería química y Medicina en la región de Coatzacoalcos.

Durante el 2005, incorporaron el SIT, Lengua y literatura hispánicas, y Ciencias atmosféricas, en la región de Xalapa.

En el 2006, iniciaron la operación del SIT, Historia y Lengua francesa, en la región de Xalapa; y, en el 2007 Medicina, en la región de Veracruz.

La evaluación en las instituciones de educación superior.

Son distintas las instancias que asumen la responsabilidad de evaluar a las instituciones de educación superior en el país, a nivel nacional existen dos que implican en sus propósitos evaluativos a todas las instituciones de educación superior (IES): el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES) y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C.

A finales del año 2000 fue instituido formalmente el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES). El COPAES es la instancia capacitada y reconocida por el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para conferir reconocimiento formal a favor de organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos de educación superior que ofrezcan instituciones públicas y particulares, independientemente del nivel del programa académico, área de conocimiento e incluso disciplina. Las categorías, factores o áreas que evalúa el organismo acreditador en cualquier proceso de acreditación, son:

- Personal académico adscrito al programa
- Currículum, métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje
- Servicios institucionales para el aprendizaje de los estudiantes
- Alumnos
- Infraestructura y equipamiento de apoyo al desarrollo del programa
- Líneas y actividades de investigación, en su caso, para la impartición del programa

- Vinculación
- Normativa institucional que regule la operación del programa
- Conducción académico-administrativa
- Proceso de planeación y evaluación
- Gestión administrativa y financiamiento.

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.

En 1991 a iniciativa de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), se crearon los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en el marco de concertación entre la SEP y la ANUIES con el propósito de apoyar los procesos del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior. (CIEES, s.f.)

Las actividades de los CIEES fueron iniciadas por los comités de las áreas de Ciencias Naturales y Exactas; Ingeniería y Tecnología; Ciencias Agropecuarias y Administración.

La estrategia en esta modalidad de evaluación era:

- Instalar nueve comités de evaluación interinstitucional, conformados por personal académico de prestigio nacional y seleccionado del conjunto de instituciones de educación superior, en las seis áreas del conocimiento (Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Administrativas, Educación y Humanidades e Ingeniería y Tecnología), así como en los temas de Administración y Funciones Adjetivas, Difusión y Extensión, e Infraestructura de Apoyo Académico.
- Establecer en cada comité de evaluación interinstitucional, criterios, normas, estándares mínimos, exámenes nacionales y una estrategia particular de trabajo para evaluar las principales carreras y programas de investigación y posgrado en el país, mediante el mecanismo de pares académicos.
- Elaborar reportes de evaluación correspondientes a cada comité, que contemplen los principales problemas y necesidades, así como las acciones necesarias para dar solución a los mismos (Llerena, 1993).

Cada Comité se conformó con personal académico de prestigio en su área y se le asignaron diversas funciones con las que se pretendía coadyuvar al mejoramiento de la calidad de la educación superior y a la promoción de la evaluación externa de los programas de docencia, investigación, difusión y administración.

Sus actividades se centraron en la evaluación diagnóstica de PE, acreditación y reconocimiento de programas que satisficieran estándares y criterios de calidad y en la dictaminación puntual sobre proyectos que solicitaban apoyo y la asesoría a las instituciones. Más adelante, por decisión propia, los CIEES establecieron que sus evaluaciones serían de carácter diagnóstico únicamente, dejando la acreditación a otros organismos especializados (Mendoza, 2002).

En 1993 se instalaron los cinco Comités restantes: Ciencias Sociales, Educación y Humanidades; Ciencias de la Salud; y Difusión y Extensión de la Cultura (Llerena, 1993).

Por lo que respecta a la UV, en 1994 inicia la evaluación de sus programas académicos en el marco de los CIEES y para 2004 tiene 49 programas colocados en el nivel I.

En términos generales, los CIEES establecen que el diagnóstico de PE debe darse desde dos perspectivas: una interna, es decir, la autoevaluación; y otra externa, a realizar por *pares académicos*. Los principales aspectos evaluados por los CIEES son los siguientes:

- Personal académico
- Alumnos
- Plan de estudios
- Proceso de enseñanza - aprendizaje
- Infraestructura
- Investigación
- Extensión, difusión del conocimiento y vinculación
- Administración del programa
- Resultados e impacto

IV. Marco teórico-conceptual

Paradigmas y enfoques de evaluación

Aunque a juicio de Judges (citado por Díaz, 1997) en la universidad medieval ya se utilizaba el examen como una estrategia de evaluación para seleccionar a los candidatos, Ángel Díaz Barriga (*ibidem*) asegura que el empleo *ex profeso* del término evaluación, aparece como producto del desarrollo teórico-conceptual de la *administración científica del trabajo*, campo disciplinario desarrollado por Taylor y Fayol en 1911, ante el proceso de industrialización que se presentaba en Estados Unidos, preponderantemente.

Desde principios del siglo XX, la evaluación trascendió el campo de la administración, debido al desarrollo científico de otras disciplinas tales como la psicología, la sociología y la pedagogía. De este modo, hacia la segunda mitad de dicho siglo se dan los avances más significativos en materia de evaluación curricular, gracias a los trabajos de Tyler, Taba, Chadwick, Stake, Provus, Scriven y Stufflebeam (Islas, 1980; Díaz, *ibid.*).

Estos autores tomaron como base el *método científico*, lo que les llevó a asumir una perspectiva positivista ante la evaluación, la cual incluye el rigor característico del método, así como una preocupación centrada en el desarrollo de cuestiones técnicas e instrumentales. La evaluación se centra entonces en el *cómo*, más que en el *qué* y el *para qué*.

En esos mismos años (décadas 60 y 70), Karl Popper y Thomas Kuhn retoman los postulados de Edmund Husserl y Ludwick Fleck, para plantear serias y novedosas críticas a la matriz epistémica que sustenta la visión paradigmática del positivismo (Jara, 1998). Los principales problemas planteados por estos epistemólogos abordan aspectos tan fundamentales, como la relatividad espaciotemporal de las reconstrucciones racionales y la pretendida objetividad del presupuesto empirista.

De acuerdo con lo presentado por Palma (s.f.), estos dos filósofos se avocan a repensar la relación sujeto-objeto en la construcción del conocimiento, científico o común, de tal suerte que conciben el progreso de la ciencia no como el resultado de la búsqueda de la verdad, sino como un producto social determinado por la conjugación de intereses individuales y factores contextuales. Aunque en esencia estos dos autores difieren respecto de si la explicación epistemológica deberá descansar en un principio evolucionista o en uno histórico, ambos coinciden en que la *concepción heredada* de la ciencia resulta insuficiente para la explicación satisfactoria de una serie de fenómenos, principalmente los sociales.

Es así como aparece, en palabras de Martínez Miguélez (2006), la necesidad de un *nuevo paradigma epistemológico de la ciencia*. La alternativa está surgiendo en una mirada compleja de la realidad, holística, diversa, incluyente, sistémica, cognitiva, sí, pero también afectiva.

Desde esta perspectiva, el curriculum pasa de ser un asunto de planeación sistemática y evaluación de la ejecución de lo planeado, para convertirse en un campo de realidad interactiva,

en el que intervienen, no sólo los elementos de la planeación, sino también los individuos con sus respectivos marcos de referencia, significantes y significados (Angulo, 1994; Díaz, 2003).

Por supuesto, los cambios de una visión paradigmática a la otra no se han dado radicalmente, sino más bien en una transición gradual. Es claro que en la actualidad no se ha superado lo que Kuhn llama *crisis paradigmática*, incluso ambas visiones coexisten e interactúan en la realidad, en el mejor de los casos, de una forma complementaria.

En el ámbito de la evaluación, como actividad importante dentro del desarrollo curricular, Melrose (1998) encuentra un ejemplo de ese cambio gradual arriba descrito; la autora establece que a partir de las creencias y la filosofía subyacente a la teoría y las prácticas de los distintos modelos de evaluación, es posible agruparlos en tres paradigmas: 1) el *funcional* o técnico; 2) el *transaccional* o naturalista; y, 3) el *crítico* o emancipador.

Lo mismo sucede con la forma en que se concibe al curriculum como objeto de estudio. Angulo (op. cit.) distingue tres grupos fundamentales: 1) los que conciben el curriculum como *contenido* de la educación y, por tanto, subordinan el aprendizaje al conocimiento disciplinar; 2) los que conciben el curriculum como la *planificación educativa*, por lo que la actividad educativa queda predeterminada por las intenciones que, generalmente, se han planteado por escrito; por último, 3) los que conciben al curriculum como una *realidad interactiva*, en donde incorporan, además de las intenciones planeadas, la multiplicidad de eventos inesperados que se dan como resultado de la interacción de los participantes, eventos que paulatinamente deberán incorporarse en la teorización sobre el curriculum.

A continuación se presenta un cuadro que conjuga la comparación de los paradigmas de evaluación y su relación con las concepciones de curriculum (cuadro 1).

Cuadro 1. Comparación entre los paradigmas de evaluación propuestos por Melrose (1998) y su relación con los grupos de concepción del curriculum, según Angulo (1994).

Concepto de curriculum	<i>Contenido</i>	<i>Planificación educativa</i>	<i>Realidad interactiva</i>
Paradigma de evaluación	<i>Funcional</i>	<i>Transaccional</i>	<i>Crítico</i>
Rasgo			
Matriz epistémica	Existe una verdad concreta a descubrirse a cerca del valor del currículo; la evaluación revelará la información necesaria para la toma de decisiones.	Humanismo liberal y ética subjetivista; asume la diversidad de experiencias y valores de los actores de un programa y los del contexto que le rodea.	La evaluación implica diálogo, colaboración y praxis; las comunidades de aprendizaje están capacitadas para establecer sus estándares y procesos de evaluación.
Usos de la evaluación	Determinar el logro de objetivos predeterminados. Obtener fondos gubernamentales.	Detectar aspectos inesperados y generar descripciones explicativas. Realizar cambios en los programas mientras se desarrollan	Mejorar el curriculum a través de su ejercicio cíclico. Encontrar explicaciones a los problemas en el programa. Informar a la comunidad.

Concepto de curriculum	Contenido	Planificación educativa	Realidad interactiva
Paradigma de evaluación	<i>Funcional</i>	<i>Transaccional</i>	<i>Crítico</i>
Rasgo			
Técnicas empleadas	Evaluación externa realizada por expertos insesgados. Mediciones pretest-postest. Comparación con programas similares.	Planeación y aplicación realizada sólo por expertos. Entrevistas, grupos focalizados, diarios individuales, videos.	Evaluador = participante. Grupos de aprendizaje-acción y/o investigación-acción. Reflexión crítica, emisión de juicios, toma de decisiones en colectivo.
Estimación del valor	Basado en la eficiencia, identificación de déficit, nivel de desempeño.	Satisfacción de los interesados (estudiantes, sociedad...), promoción de aprendizajes.	Respuesta a las expectativas y preocupaciones de los estudiantes. Congruencia teoría-práctica. Congruencia organización-aprendizaje.
Modelos asociados	Tyler; Kirkpatrick; Scriven; Stenhouse; Stufflebeam; Provus; Popham.	Stake; Parlett y Hamilton; Fetterman; Altheide y Johnson.	Kemmis y Hughes; Marshal y Peters; Melrose.

El planteamiento de un *modelo* deriva de un determinado *enfoque*. Éste constituye una “estructura coherente que permite entender la realidad y que sustenta una metodología para abordarla” (Martínez Miguélez, 2001). En otras palabras, el enfoque es la instancia teórico-metodológica que media entre el paradigma y la realidad, por lo que permite a los individuos generar modelos para interactuar con ella.

Ante la insuficiencia de las concepciones lineales para proporcionar modelos que permitan abordar situaciones complejas, como la del curriculum, la epistemología de las ciencias sociales, desde el paradigma crítico, ha generado enfoques como el *hermenéutico*, el *heurístico* y el *holístico*, los cuales, lejos de ser excluyentes, comparten características que en combinación permiten una mejor comprensión de la realidad.

El enfoque hermenéutico asume que la realidad es necesariamente comprendida desde la subjetividad y que, por tanto, está siempre matizada por la interpretación. La evaluación, entonces, debe partir del rescate de los sentidos implícitos en las interpretaciones que los distintos actores hacen de un objeto o evento (García, 2002; Alcántara, 2003). Sin embargo, y aquí hace su aportación el enfoque heurístico, los sentidos de unos influyen y son influidos por los de otros, de tal manera que debe considerarse que los sentidos de otros también son interpretados, de aquí que las interpretaciones son construidas y reconstruidas constantemente a través de un proceso dialéctico (Flores, 1997). Aunque esto parece condenar el conocimiento de la realidad al relativismo, dado que dicho proceso dialéctico es analizable en núcleos de interacción específicos, desde el enfoque holístico se establece que las subjetividades y sus interacciones sólo cobran un sentido último de adecuación y pertinencia cuando se analiza su relación con el todo (Fuentes et. al., 1999; Sedano, s.f.).

De lo anterior se sigue que el enfoque holístico incorpora y complementa al hermenéutico y al heurístico. A decir de Banks (en Muñoz, s.f.), desde el enfoque holístico es posible incorporar en el curriculum la educación intercultural, así como la responsabilidad de la escuela en la construcción social, y hacer énfasis en la dimensión crítica del curriculum para formar individuos autónomos capaces de transformar las estructuras política y económica actuales, de modo que respondan a la diversidad y promuevan el desarrollo humano.

Otros autores (Fuentes et. al., op. cit.) aseguran que sólo desde una perspectiva holística se puede entender que el desarrollo del curriculum está determinado por las relaciones, internas y externas, positivas y contradictorias, predeterminadas y espontáneas, que se dan en su seno.

De la revisión de los modelos sustentados en el enfoque holístico, se identificaron como los más sólidos y relevantes el modelo holístico de evaluación de la formación (Pineda, 2000), el modelo holístico de educación multicultural e intercultural (Banks, 1989 en Muñoz, op. cit), el modelo holístico configuracional de la didáctica de la educación superior (Fuentes, 1999), el modelo V (González, 2005) y el modelo de evaluación holística de los proyectos curriculares (Membiela, 2002); mención aparte requiere la aproximación metacognitiva a la evaluación en la enseñanza (Barrero, 2000), la cual, aun cuando no manifiesta explícitamente un vínculo con la perspectiva holística, posee características que la identifican con ella.

En primer lugar, todas las propuestas coinciden en la necesaria consideración de las interrelaciones que las organizaciones, proyectos curriculares y/o programas mantienen con el entorno social, siempre desde una perspectiva ecológica. Asimismo deben establecerse las necesidades y el ambiente que caracterizan la vida de la comunidad educativa.

En segundo término, parece haber consenso en cuanto a la necesidad de definir previamente cuáles serán las funciones que se espera cumpla la evaluación. Un tercer aspecto común lo constituye la idea de que la evaluación debe propender a la valoración de puntos de vista críticos y reflexivos, más que a los estados modélicos o positivistas, ya que aquellos contribuyen a la generación de ambientes democráticos, diversos e incluyentes.

Finalmente, un cuarto factor común lo constituye el hecho de que la realidad compleja del hecho educativo hace imposible delimitar operacionalmente los distintos componentes de las organizaciones, proyectos curriculares y/o programas; el abordaje de la realidad mediante los distintos instrumentos constituye una actividad circular e interactiva en la que las indagaciones respecto de un elemento pueden arrojar información respecto de otro que ya se creía suficientemente investigado.

Modelo para la evaluación de la operación del MEIF en los PE de la UV

La UV, a través de la aplicación del MEIF en los PE, persigue la formación integral de los estudiantes; para conocer el grado en que ha alcanzado este fin, es necesario que las acciones de evaluación estén sustentadas en un enfoque también integral.

Desde la teoría general de los sistemas se asegura que el todo es mayor a la suma de sus partes. Para saber si un estudiante se ha formado adecuadamente en lo profesional, lo intelectual, lo humano y lo social, analizar los procesos y resultados que operan en la Universidad, al margen de sus interrelaciones, es insuficiente, pues se evalúa la parcialidad y no la integralidad.

Conocer cómo se comportan los distintos elementos de los PE de la institución, sólo resultará útil para la universidad en la medida en que la evaluación de tales comportamientos incorpore la consideración de las interacciones e interdependencias que existen entre ellos. De este modo, el detalle cobra importancia en la medida en que nos permite comprender el todo.

La evaluación de la operación del MEIF en los PE implica una tarea quizá tan compleja como la misma operación, dada la multiplicidad de variables que confluyen en la cotidianidad de un PE. Esta complejidad no sólo está determinada por el número de variables, sino también por las interacciones e interdependencias que entre ellas se dan, algunas de las cuales son predecibles, en tanto que están determinadas institucionalmente, pero hay otras cuyas manifestaciones podrían constituir verdaderos eventos aleatorios.

Ante este complejo panorama, resulta necesario contar con un modelo que oriente el abordaje de la realidad para prevenir la posibilidad de desvirtuar la naturaleza del objeto evaluado, y obtener así juicios confiables y válidos acerca de su estado. Tal como se expresa arriba, existen ya una serie de modelos, los cuales, desde un enfoque u otro, determinan los principios teórico-metodológicos para la evaluación curricular.

A partir del análisis de los distintos paradigmas, se reconoce que el paradigma crítico es el que sustenta la realidad desde la cual se plantea el MEIF y también constituye la concepción de la realidad que permite entender mejor la situación general de los PE. También se acepta que, dentro de este paradigma, el enfoque más pertinente para explicar y abordar la evaluación de la operación del MEIF en los PE de la UV es el holístico.

El modelo de evaluación que oriente esta tarea debe incorporar tres elementos fundamentales propios del MEIF:

- 1) Las características esenciales de integralidad y flexibilidad del Modelo educativo;
- 2) La congruencia de la organización del proceso educativo y la académico-administrativa del PE, con tales características, y;
- 3) Las interacciones internas y externas de los distintos actores del PE.

En función de estos elementos, debe también asumir las siguientes consideraciones:

- La formación integral de los estudiantes en sus esferas intelectual, humana, profesional y social, así como el logro de la autonomía para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, constituyen las características distintivas del MEIF.
- Paralelamente, y como medios estratégicos para el logro de tales fines, el MEIF determina la necesidad de que los PE funcionen con EE que incorporen ejes

transversales orientados a la formación integral, el funcionamiento adecuado de un sistema de tutorías académicas y una organización académico-administrativa caracterizada por una operación flexible.

- Se requiere de una organización académico-administrativa del PE congruente con la perspectiva crítica que sustenta al MEIF.
- El funcionamiento de la organización académico-administrativa también está condicionada por la infraestructura del PE, por lo que el modelo debe ser sensible a la relación expectativas-posibilidades al evaluar la operación del PE.
- Aun contando con las condiciones formales y materiales adecuadas, el logro de los fines del modelo sólo es posible si los participantes incorporan en sus acciones los principios que lo sustentan.

Con base en lo anterior, cobra especial importancia la capacidad del modelo para orientar la evaluación hacia la recuperación formal y sistemática de los sentidos e interpretaciones que construyen y reconstruyen los distintos grupos humanos relacionados con la vida del PE, de manera dialéctica. Omitir esta consideración implica negar la naturaleza misma del MEIF.

La distinción de los tres elementos fundamentales arriba enumerados, obedece a una estructuración artificial y arbitraria para el análisis de la realidad vivida en los PE; sin embargo, en la cotidianidad, estos elementos y las consideraciones implicadas en ellos, encuentran expresión simultánea, interrelacionada e interdependiente, en el complejo de interacciones que se dan entre los actores, internos y externos, del PE.

La naturaleza diversa de la información que generará la aplicación de este modelo de evaluación, establece la necesidad de recurrir a técnicas e instrumentos de tipo cuantitativo y cualitativo para su recopilación y tratamiento.

No obstante la variedad y riqueza de modelos existentes dentro del enfoque holístico, es difícil identificar uno que satisfaga las características específicas antes mencionadas. De este modo se establece un modelo que permite la evaluación de la operación del MEIF en los PE de la UV estructurado a la medida. A continuación se muestra la representación gráfica del modelo de evaluación (fig. 2) que se propone para responder a los elementos y consideraciones que se han planteado hasta ahora:

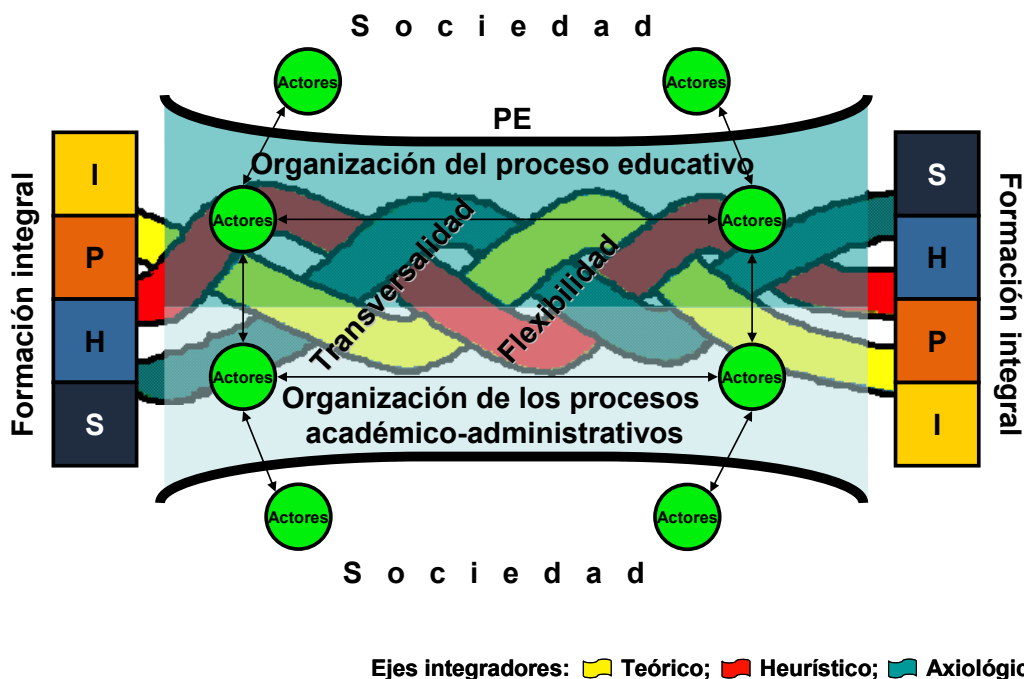


Figura 2. Modelo para la evaluación de la operación del MEIF en los PE de la UV

La evaluación de la operación del MEIF, en los PE de la UV, puede proveer información que satisfaga todo el espectro de intereses de las diferentes instancias evaluadoras y acreditadoras, así como nutrirse de todas las experiencias e información generadas con otros fines evaluativos, como es el caso de los esfuerzos recientemente desarrollados por los programas educativos para realizar un diagnóstico a través de una encuesta de opinión a estudiantes⁷. Este aspecto, entre otros ya mencionados, confiere a la evaluación el carácter de integral.

En resumen, se propone un modelo de evaluación integral y flexible, como lo es el mismo modelo educativo. Subyace en todos los planteamientos la formación de los estudiantes como fin último del mejoramiento de la calidad de la educación, propósito que trasciende e incluye a un tiempo, los propósitos de financiamiento y reconocimiento externo de la institución.

⁷ En de julio de 2007, a solicitud expresa de algunos integrantes de la comunidad universitarias, el Rector, Dr. Raúl Arias Lovillo, giró la instrucciones para la elaboración de un instrumento que permitiera recopilar la opinión de los estudiantes acerca del funcionamiento del MEIF en los PE. Como resultado se construyó un cuestionario de opinión para los estudiantes y una guía para su aplicación y el procesamiento de la información recopilada, ambos productos se distribuyeron a todos los programas educativos de las cinco regiones en que tiene presencia la universidad en agosto del mismo año.

V. Estructura metodológica de la evaluación

De acuerdo con Islas (1981), el punto de partida para el desarrollo metodológico de la evaluación curricular es la determinación del propósito de la evaluación. Resulta clave identificar los cuestionamientos que reflejan lo que se desea saber del curriculum. Las preguntas que puedan surgir acerca de sus distintos elementos conducirán la actividad evaluativa hacia objetos diferenciados, lo que establecerá la definición de estrategias y técnicas para su abordaje, también diferenciadas. El cuadro 2 muestra la relación entre algunas de las preguntas más frecuentes y sus correspondientes objetos de evaluación.

Cuadro 2. Relación entre las preguntas guía y los objetos de la evaluación.

Pregunta	Objeto
¿Cómo es el programa educativo?	Documentos del Plan y programas de estudio
¿Está siendo implementado como se planeó el programa educativo?	Operación del PE
¿El programa educativo está proporcionando las condiciones para el logro de los aprendizajes de los estudiantes y otros resultados deseados?	Desempeño docente y estudiantil, trabajo académico, planeación educativa
¿Responde a los requerimientos de la sociedad?	Impacto y pertinencia social

La segunda y tercera preguntas reflejan los intereses y propósitos que animan esta propuesta de evaluación. A partir de esta clarificación y con base en los análisis documentales realizados (Islas, op. cit.; Carrión, 1992; Díaz-Barriga, 1997; Pineda, 2000; Barrero, 2000; González, 2005) se realizaron una serie de operaciones para definir la estructura metodológica de la evaluación, estas operaciones son:

- 1) La descripción del objeto de evaluación
- 2) La determinación de los objetivos de evaluación
- 3) La operacionalización del objeto de evaluación, hasta la identificación de indicadores.

Descripción del objeto de evaluación

En función de toda la argumentación previa, se determinó que el objeto de evaluación es *la operación del Modelo Educativo Integral y Flexible en los Programas educativos de la Universidad Veracruzana*, el cual, para orientar su adecuada evaluación, se describió en los siguientes términos:

La operación del MEIF en los PE de la UV constituye el proceso de aplicación de estrategias para la *innovación curricular*, orientadas a la formación de profesionistas integrales en sus dimensiones *intelectual, profesional, humana y social*. En los PE dicho proceso se desarrolla a través de dos formas de organización, la del *proceso educativo* y la *académico-administrativa*.

La *organización del proceso educativo* constituye el conjunto de interrelaciones entre las personas, procesos, recursos y contextos que determinan y/o condicionan las posibilidades para el desarrollo de la autonomía en el estudiante, de tal forma que sea capaz de enfrentar la dinámica social como un ser integralmente formado. Las estrategias para este efecto, consisten en:

- *Transversalizar los ejes integradores* de la formación (*eje teórico, eje heurístico y eje axiológico*) a lo largo de cada una de las EE, así como los aprehendidos en cada una de las *áreas de formación (básica general y de iniciación a la disciplina, disciplinaria, terminal y de elección libre)* hacia las demás asimismo. La transversalidad debe evidenciarse tanto en la operación de los *programas de experiencia educativa (PEE)*, como en las actividades educativas cotidianas del PE.
- Orientar la formación desde y hacia la profesión⁸ a través del contacto permanente con la cambiante sociedad.
- Centrar la actividad educativa en el aprendizaje.
- Utilizar modalidades y estrategias de aprendizaje y enseñanza orientadas a la autonomía y la deslocalización del aprendizaje. Ejemplos: enseñanza tutorial, prácticas profesionales, prácticas de campo, etc.
- Establecer prácticas educativas democráticas.
- Promover la educación para la sostenibilidad.

La *organización académico-administrativa* constituye el establecimiento de posibilidades para que los estudiantes seleccionen algunos contenidos (*flexibilidad de contenido*), algunos espacios para cursar sus EE (*flexibilidad de espacio*) y el tiempo de recorrido de su trayectoria escolar (*flexibilidad de tiempo*), a través del desarrollo de los procesos que permiten operar el plan de estudios. Para el establecimiento de dichas posibilidades, resultan esenciales las siguientes condiciones:

⁸ Tradicionalmente la formación se ha orientado desde y hacia la disciplina, lo cual condiciona su carácter academicista y enciclopedista, dada la segmentación de la realidad a partir de la división de la ciencia en parcelas de conocimiento; en contraste se propone una orientación profesional, puesto que es en este quehacer donde confluyen y se interrelacionan las disciplinas. En esta guía y desde los planteamientos hechos para el diseño curricular, se concibe a la profesión como el conjunto de conocimientos especializados, adquiridos mediante estudios formales y valiosos socialmente, los cuales se ejercen con base en un conjunto de normas y para beneficio de la sociedad; la disciplina se concibe como la ciencia que fundamenta el cuerpo de conocimientos que constituye el núcleo central de los saberes de la profesión, es posible que en algunas profesiones exista más de una disciplina central.

- Establecer las condiciones de capital financiero y capital construido que permitan al PE desarrollar el plan de estudios.
- Brindar en cada periodo escolar una oferta amplia de EE del catálogo y con la proporción de EE optativas que permita la diversidad de trayectos para el logro del perfil de egreso.
- Establecer los lineamientos, procesos académicos y administrativos, así como los espacios y recursos que posibiliten la movilidad estudiantil intra e interinstitucionalmente, de modo que se amplíe el panorama para la formación integral y el ejercicio de la autonomía de los estudiantes.
- Establecer la Coordinación del sistema tutorial para ofrecer las tutorías académicas que orienten adecuadamente a los estudiantes en sus elecciones en relación con su trayectoria curricular, y la enseñanza tutorial necesaria para fortalecer la formación integral de los estudiantes.
- Optimizar la organización del trabajo académico, orientada hacia la diversificación de las funciones académicas de los profesores.
- Optimizar la organización administrativa, principalmente de los procesos escolares de ingreso, permanencia, evaluación y egreso.

Objetivos de evaluación

Objetivo general

Evaluar la aplicación de estrategias para la innovación curricular, orientadas a la formación de profesionistas integrales y al desarrollo de una organización académico-administrativa flexible, en los PE de la Universidad Veracruzana incorporados al MEIF.

Objetivos particulares

1. Identificar las fortalezas y debilidades de las estrategias empleadas para el desarrollo del proceso educativo, a través de la recopilación y análisis colaborativo, responsable y abierto de la información, para orientar los cambios que apunten a la formación de profesionistas integrales.
2. Determinar las fortalezas y debilidades de los procesos académico-administrativos desarrollados para operar el plan de estudios, a partir de la recuperación de información de fuentes diversas para su análisis en grupos colaborativos, con el propósito de establecer estrategias para incrementar la flexibilidad en la operación del PE.

Operacionalización

El proceso de operacionalización de una variable u objeto a investigar/evaluar, inicia propiamente por la conceptualización o descripción literaria de sus rasgos característicos, fundamentales, y de las relaciones identificadas en las manifestaciones fenoménicas observadas en la realidad (Beltrán y cols., s.f.; Hernández y cols, 2003).

Una vez establecida la descripción del objeto, se inicia un proceso deductivo para establecer aspectos cada vez más específicos de modo que sea factible identificar y evaluar sus manifestaciones en la realidad. El primer nivel en este proceso es la determinación de las *dimensiones*, las cuales son componentes que se pueden identificar analíticamente, en el caso de haber establecido un concepto, o empíricamente, si se estableció una descripción a partir de las relaciones fenoménicas. Las dimensiones implican aspectos más específicos del objeto, el siguiente nivel consiste en la identificación de *categorías* y *subcategorías*, dada la complejidad de la categoría. Estas permiten delimitar la profundidad de la evaluación (Beltrán y cols., s.f.; Hernández y cols, 2003).

Al plantear la pregunta ¿Cuáles son las manifestaciones observables de las subcategorías?, se establece el tercer nivel, los *indicadores* (Beltrán y cols., s.f.; Hernández y cols, 2003), es decir, los elementos concretos y específicos que hagan a las categorías susceptibles de medición o valoración directa o indirecta. En el cuarto nivel se procede a identificar los atributos o normas preestablecidas, es decir, los *criterios* que debe tener o cumplir el objeto de evaluación para ser considerado como aceptable, en función de los indicadores determinados (Carrión, 1992).

Finalmente, en función de las *fuentes*, es decir, los documentos, personas o eventos que aportan la información relevante a los indicadores, se toma la decisión respecto de las *técnicas e instrumentos* que permiten recabar esa información. Con base en esa decisión se elaboran los *reactivos* y se establecen los *parámetros* que permitirán estimar los indicadores (Hernández y cols, 2003).

En esta propuesta de evaluación el proceso de operacionalización se desarrolló hasta la determinación de indicadores. En función de la descripción del objeto de evaluación se identificaron dos dimensiones, 10 categorías, 27 subcategorías y 183 indicadores, con los cuales se aspira a sondear aspectos relacionados con la operación del MEIF en los PE.

Dado el enfoque desde el que se plantea, debe considerar el margen suficiente para poder ser adaptada a las situaciones particulares de cada PE. La aplicabilidad de esta operacionalización, en los PE, debe ser analizada y adaptada según resulte necesario. La adaptabilidad de esta propuesta estriba en propiciar la elaboración de instrumentos sensibles a las características de los actores del PE y sus interacciones en el seno de los procesos en que participan.

La operacionalización se explicita en el cuadro 3.

Cuadro 3. Operacionalización de la operación del MEIF en los PE de la UV.

Dimensión A: Organización del proceso educativo		
Categorías	Subcategorías	Indicadores
1. Ingreso	1.1. Integración del estudiante al PE	1.1.1. Organización del proceso de inducción
		1.1.2. Apoyos para la integración del estudiante al PE
	1.2. Caracterización de los estudiantes	1.2.1. Rasgos socio-culturales
		1.2.2. Condiciones económicas
		1.2.3. Estado de salud
		1.2.4. Características académicas
	1.2.5. Relación entre el perfil deseable y el perfil real	
	1.2.6. Estrategias de seguimiento del perfil de ingreso	
2. Procesos pedagógicos	2.1. Caracterización del académico	2.1.1. Características socio-culturales
		2.1.2. Características económicas
		2.1.3. Estado de salud
		2.1.4. Características académicas
	2.2. Planeación de las actividades educativas	2.2.1. Desarrollo de PAFI's
		2.2.2. Planeación de las actividades de aprendizaje
		2.2.3. Enfoque pedagógico aplicado
		2.2.4. Determinación de los tiempos planeados en función de los tiempos declarados en el PEE.
		2.2.5. Organización de las estrategias metodológicas y apoyos educativos en función de los tiempos planeados
		2.2.6. Tiempos invertidos para la preparación de las actividades de aprendizaje
	2.2.7. Consideración de las necesidades de formación de los estudiantes	
	2.2.8. Consideración de los recursos institucionales disponibles	
	2.2.9. Distribución de las horas teóricas y prácticas	
	2.2.10. Distribución de estrategias de aprendizaje: metacognitivas, cognitivas, afectivas, etc.	

	2.3. Ejecución y abordaje de los saberes	2.3.1. Incorporación de saberes de carácter inter y multidisciplinario
		2.3.2. Incorporación de saberes básicos indispensables de la profesión
		2.3.3. Relación de los saberes disciplinarios con los objetivos curriculares y el perfil de egreso
		2.3.4. Desarrollo de la competencia de comunicación
		2.3.5. Desarrollo de la competencia de autoaprendizaje
		2.3.6. Desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico
		2.3.7. Expresión oral y escrita, en español y otras lenguas
		2.3.8. Uso de los recursos tecnológicos
		2.3.9. Acceso al mundo contemporáneo
		2.3.10. Vinculación del Servicio social con la Experiencia recepcional
		2.3.11. Trabajo en redes articulados con las EE SS y ER
		2.3.12. Organización del trabajo en las EE SS y ER
		2.3.13. Incorporación de saberes de las distintas áreas de formación en las actividades de aprendizaje de las EE
		2.3.14. Ejecución de los saberes en ambientes de aprendizaje variado
		2.3.15. Aplicación de encuadres
		2.3.16. Comprensión de las unidades de competencia de los PEE
		2.3.17. Articulación de los saberes en los PEE
		2.3.18. Desarrollo de estrategias de enseñanza
		2.3.19. Desarrollo de estrategias de aprendizaje
		2.3.20. Seguimiento a los estudiantes en el desarrollo de las EE
		2.3.21. Contribución de las EE al perfil de egreso
		2.3.22. Relación de los saberes disciplinarios con los ámbitos de aprendizaje
		2.3.23. Vinculación de las actividades realizadas en las EE SS y ER con las necesidades sociales de las comunidades

		más desprotegidas
		2.3.24. Proyectos de impacto académico y social
		2.3.25. Vinculación de la docencia y la investigación
		2.3.26. Aprendizaje autónomo
	2.4. Evaluación de los aprendizajes	2.4.1. Tipos y momentos de la evaluación
		2.4.2. Técnicas e instrumentos de evaluación
		2.4.3. Participación de la academia en la evaluación de los aprendizajes
		2.4.4. Participación de los estudiantes en la evaluación
		2.4.5. Estrategias de evaluación de los aprendizajes
		2.4.6. Criterios de evaluación de los aprendizajes
		2.4.7. Incorporación de los ámbitos de desempeño a la evaluación
		2.4.8. Calidad de los trabajos recepcionales
	2.5. Formación integral	2.5.1. Desarrollo de los fines de la formación
		2.5.2. Integración de saberes complementarios a los disciplinarios en las actividades de aprendizaje, desarrollados por el AFEL
		2.5.3. Promoción del trabajo multidisciplinario
		2.5.4. Promoción del trabajo interdisciplinario
		2.5.5. Desarrollo de competencias profesionales integrales
3. Perfil del egresado	3.1. Dimensión humana	3.1.1. Integración de valores en los procesos educativos
		3.1.2. Integración de valores en la vida profesional y social del individuo
		3.1.3. Capacidad para el manejo inteligente de las emociones
		3.1.4. Desarrollo del conocimiento de sí mismo
		3.1.5. Desarrollo de estilos de vida saludable
		3.1.6. Desarrollo del sentido estético y a la apreciación de la cultura en sus distintas manifestaciones
	3.2. Dimensión intelectual	3.2.1. Desarrollo de habilidades para la generación de conocimientos.
		3.2.2. Desarrollo de habilidades para el aprendizaje permanente

		3.2.3. Capacidad para resolver problemas
		3.2.4. Interpretación crítica del mundo contemporáneo.
		3.2.5. Acrecentamiento de la curiosidad intelectual.
		3.2.6. Capacidad de autonomía de juicio.
		3.2.7. Acceso a distintos campos del saber
		3.2.8. Uso racional y práctico de la memorización
		3.2.9. Capacidad para articular situaciones concretas y abstractas con la vida profesional
	3.3. Dimensión profesional	3.3.1. Comprensión del saber hacer de la profesión
		3.3.2. Desarrollo práctico de los saberes fundamentales de la profesión
		3.3.3. Relación entre el desarrollo práctico de los saberes de la profesión con el campo profesional correspondiente
		3.3.4. Participación en grupos colaborativos disciplinarios en ámbitos diversos
		3.3.5. Participación en grupos colaborativos multidisciplinarios en ámbitos diversos
		3.3.6. Participación en grupos colaborativos interdisciplinarios en ámbitos diversos
		3.3.7. Capacidad para la construcción de objetivos comunes
		3.3.8. Desarrollo de la capacidad de enfrentamiento, mediante el diálogo y el intercambio de argumentos
	3.4. Dimensión social	3.4.1. Desarrollo de la interculturalidad
		3.4.2. Capacidad para el manejo del conflicto en las relaciones interpersonales mediante el diálogo y el intercambio de argumentos
		3.4.3. Participación en proyectos sociales
		3.4.4. Desarrollo de la empatía
		3.4.5. Capacidad para interactuar armónicamente con el entorno
Dimensión B: Organización de los procesos académico-administrativos		
Categorías	Subcategorías	Indicadores
4. Proceso de inscripción	4.1. Programación académica	4.1.1. Atención a las necesidades de formación de los estudiantes
		4.1.2. Asignación de tutores

		4.1.3. Estrategias para la proyección de la programación académica
		4.1.4. Estrategias para la optimización del capital financiero
		4.1.5. Estrategias para la optimización del capital construido
		4.1.6. Coordinación de horarios de estudiantes y académicos
		4.1.7. Costo económico por estudiante en el PE
		4.1.8. Participación del tutor en la toma de decisiones por parte del estudiante
		4.1.9. Disponibilidad del estudiante para el desarrollo de la flexibilidad.
		4.1.10. Tiempo de permanencia en la escuela demandado al estudiante
		4.1.11. Estrategias empleadas para la inscripción
		4.1.12. Criterios para la inscripción a las EE
		4.1.13. Estrategias para la proyección de cargas
	4.2. Trámites	4.2.1. Calidad del servicio proporcionado por los distintos actores del proceso
		4.2.2. Articulación de los actores involucrados en el proceso
		4.2.3. Tiempos establecidos para el desarrollo del proceso
5. Proceso de permanencia	5.1. Trayectoria académica	5.1.1. Índice de deserción
		5.1.2. Índice de reprobación
		5.1.3. Índice de retención
		5.1.4. Bajas académicas
		5.1.5. Eficiencia terminal por generación de ingreso y periodo de trayectoria.
		5.1.6. Papel del tutor en el seguimiento de las trayectorias académicas.
		5.1.7. Relación entre instancias involucradas para el apoyo a la formación del estudiante
		5.1.8. Estrategias para el uso racional del capital financiero
		5.1.9. Estrategias de apoyo para la operación de las EE del AFEL
		5.1.10. Estrategias de apoyo a los estudiantes para la integración de las EE SS y ER
		5.1.11. Relación de las actividades en SS y ER

		con el entorno social
	5.2. Apoyo a la formación del estudiante	5.2.1. Estrategias para la obtención de recursos para el desarrollo de los PAFI's
		5.2.2. Organización de los servicios de apoyo para la permanencia de los estudiantes.
		5.2.3. Organización de eventos académicos, artísticos, deportivos y recreativos.
		5.2.4. Organización del capital construido para la realización de las actividades de aprendizaje
6. Movilidad estudiantil	6.1. Proceso administrativo	6.1.1. Procedimiento para la solicitud de movilidad
		6.1.2. Procedimiento de inscripción en las EE
		6.1.3. Procedimiento de seguimiento del desempeño del estudiante en la EE
		6.1.4. Integración del SIIU en las actividades administrativas.
		6.1.5. Desempeño de los actores involucrados
		6.1.6. Articulación de los actores involucrados en los procedimientos para movilidad
	6.2. Programación académica	6.2.1. Identificación de las EE en las que se pueden ofrecer espacios a estudiantes de otros PE
		6.2.2. Estrategias para promover la apertura hacia la movilidad
		6.2.3. Acuerdos para la movilidad
		6.2.4. Identificación de experiencias comunes en varias opciones profesionales
		6.2.5. Correspondencia de la oferta con los intereses de los estudiantes
		6.2.6. Relación entre la diversidad de la oferta y los fines de la formación integral
		6.2.7. Relación entre la oferta y la disponibilidad de tiempo del estudiante
		6.2.8. Relación entre la oferta y las condiciones socio-económicas de los estudiantes
		6.2.9. Estrategias para proyección del capital financiero
		6.2.10. Estrategias para proyección del capital construido
		6.2.11. Estrategias para la proyección de la movilidad estudiantil
		6.2.12. Índices de movilidad

	6.3. Difusión de la oferta	6.3.1. Estrategias para la divulgación de la oferta a los estudiantes
		6.3.2. Información de la proyección de movilidad a las unidades receptoras
		6.3.3. Información de la proyección de movilidad de las unidades emisoras
		6.3.4. Articulación de los actores involucrados en la divulgación de la oferta
	6.4. Proceso para el reconocimiento de créditos	6.4.1. Criterios para el establecimiento de equivalencias
		6.4.2. Acuerdos para el establecimiento de transferencias de créditos académicos
		6.4.3. Acuerdos de homologación de EE con otras instituciones
7. Proceso de evaluación	7.1. Procedimiento	7.1.1. Procesamiento de actas de calificación
		7.1.2. Incorporación de las calificaciones al SIU
		7.1.3. Publicación de las actas de calificación
		7.1.4. Asignación de reconocimientos a estudiantes con trayectorias destacadas
	7.2. Oportunidades	7.2.1. Criterios para la asignación de calificaciones en cada oportunidad de evaluación
		7.2.2. Índice de recurrencia por oportunidad de evaluación
8. Proceso de egreso	8.1. Procedimiento	8.1.1. Mecanismos para la revisión de la trayectoria académica y el cumplimiento de los créditos
		8.1.2. Organización de eventos para la formalización de la obtención del grado
		8.1.3. Gestión de los documentos oficiales que constatan el grado
	8.2. Trámites	8.2.1. Articulación de los actores involucrados en el proceso
		8.2.2. Utilización del sistema de información universitario
		8.2.3. Emisión de los documentos oficiales que constatan el grado
9. Organización del trabajo académico	9.1. Diversificación del trabajo académico	9.1.1. Estrategias para el desarrollo de la docencia centrada en el aprendizaje
		9.1.2. Estrategias para el desarrollo de la

		investigación
		9.1.3. Estrategias para el desarrollo de la gestión
		9.1.4. Estrategias para el desarrollo de la tutoría
		9.1.5. Producción de conocimientos
	9.2. Desarrollo del trabajo colegiado	9.2.1. Acuerdos para la planeación educativa
		9.2.2. Acuerdos para la planeación didáctica
		9.2.3. Actividades de actualización y enriquecimiento de la formación
		9.2.4. Colaboración con otros cuerpos colegiados en proyectos disciplinarios en diferentes contextos
		9.2.5. Colaboración con otros cuerpos colegiados en proyectos multidisciplinarios en diferentes contextos
		9.2.6. Colaboración con otros cuerpos colegiados en proyectos interdisciplinarios en diferentes contextos
		9.2.7. Interacción con los estudiantes a través de su involucramiento en proyectos académicos
		9.2.8. Índice de las investigaciones producidas en función de los tipos desarrollados
		9.2.9. Autoevaluación del trabajo en las academias
		9.2.10. Participación de la academia en las evaluaciones parciales
		9.2.11. Articulación de las LGAC cultivadas por los CA con los proyectos de SS y ER
10. Formas de gobierno	10.1. Cultura organizacional	10.1.1. Relaciones horizontales y verticales internas y externas
		10.1.2. Estrategias para la toma de decisiones
		10.1.3. Supervisión del desempeño y progreso de los académicos
		10.1.4. Involucramiento de la comunidad del PE en prácticas democráticas
		10.1.5. Estrategias para el ejercicio de la transparencia y la rendición de cuentas
	10.2. Normatividad para la operación del PE	10.2.1. Establecimiento del reglamento interno
		10.2.2. Operación del reglamento de academias

		10.2.3. Estrategias para normar la operación de SS y ER
		10.2.4. Lineamientos federales aplicables al desarrollo del PE.
		10.2.5. Disposiciones de organismos acreditadores

En función de lo descrito en el cuadro anterior, se propone utilizar los criterios de evaluación que se definen a continuación, previo análisis de su correspondencia con los indicadores identificados:

Accesibilidad: Desarrollo de condiciones necesarias para que los actores del programa educativo puedan disfrutar de los servicios institucionales que correspondan de acuerdo a sus derechos y obligaciones. Permite evidenciar que el PE hace uso de los recursos institucionales otorgados para atender a la diversidad de características y necesidades de los individuos que integran la comunidad, y sobre todo fortalecer la formación de los estudiantes y profesores.

Actualización: Incorporación de las tendencias contemporáneas educativas, artísticas, científicas, tecnológicas y profesionales, en el desarrollo de las actividades del PE. Permite conocer el grado en que los PE incorporan prácticas educativas y procesos administrativos innovadores, acordes con los principios del MEIF.

Asertividad: Calidad de los estudiantes, profesores y directivos para comunicarse y expresar sus opiniones sin agredir y sin ser sometidos a la voluntad de otra(s) persona(s). Permite evidenciar el grado de madurez en los estilos de comunicación de los actores para el establecimiento del diálogo y la solución de conflictos que pongan en riesgo la formación integral de los estudiantes o el desarrollo institucional.

Congruencia: Secuencia, relación, coherencia, articulación e interrelación recíproca entre las distintas actividades y procesos académico-administrativos, y de éstos con los principios y lineamientos del MEIF, y con las necesidades del PE. Permite determinar coincidencias y discrepancias entre lo planeado en el proyecto curricular y la operación del plan de estudios.

Continuidad: Coordinación, articulación, entre los elementos del proceso educativo y administrativo que aseguren el seguimiento de la trayectoria de los estudiantes, en su ingreso, permanencia y egreso. Permite evidenciar que el programa educativo mantiene interrelacionada sus estrategias para el aseguramiento del desarrollo integral de los estudiantes.

Efectividad: Grado en que los procesos, soluciones o estrategias practicadas ayudan a resolver los problemas o necesidades para cuya solución fueron generados. Su ponderación permite determinar los ajustes que se requieren hacer para disminuir o eliminar los problemas de operación del PE.

Eficacia: Grado de semejanza entre los resultados obtenidos y las metas propuestas para una actividad académica o administrativa. Permite estimar los logros del PE, en función de lo

planeado en el proyecto curricular, así como la medida en que las metas declaradas se relacionan con las necesidades reales del PE.

Eficiencia: Grado en que los recursos son aprovechados durante las actividades académicas y administrativas, realizadas para el logro de la formación integral de los estudiantes, en términos económicos, de materiales, de equipos, de personal, de tiempo y de espacios. Permite identificar posibilidades para la optimización de los recursos y los procesos académicos y administrativos.

Equidad: Igualdad, ecuanimidad en la toma de decisiones para la implementación de los procesos deseados hacia el desarrollo social y en la distribución de los servicios académicos y administrativos para estudiantes y docentes, a través del reconocimiento de la individualidad. Permite evidenciar que las acciones implementadas son sensibles a la diversidad cultural, de modo que ningún estudiante este en desventaja educativa y todos los profesores tengan las mismas oportunidades de formación disciplinar y pedagógica.

Factibilidad: Posibilidad de desarrollar las intencionalidades establecidas en el programa educativo, en el programa de estudios o en la implementación de un proceso de corte administrativo a partir de la disponibilidad de los recursos educativos y administrativos. Permite valorar las posibilidades de éxito de las acciones que se desean implementar o que han sido implementadas.

Flexibilidad: Libertad en la elección de condiciones deseables para un desarrollo educativo integral. Capacidad de reinterpretación, adaptación y/o acomodación a condiciones no previstas para operar procesos educativos y administrativos. Permite a los programas educativos ampliar su ámbito disciplinar y profesional, así como evidenciar la apertura del programa educativo y de sus actores hacia nuevas posibilidades de construcción de procesos, para promover el cambio y, quizá, la innovación.

Inclusividad: Desarrollo de estrategias o acciones para el involucramiento de la comunidad académica y estudiantil en los proyectos académicos presentes en el interior del programa educativo o fuera de él. Permite evidenciar la promoción de las relaciones multi e interdisciplinarias entre los actores del programa educativo, principalmente los estudiantes.

Integralidad: Articulación coherente, a partir del reconocimiento de una situación actual, de los aprendizajes, espacios físicos, tecnológicos, financieros y organizacionales necesarios para desarrollar y/o proyectar un proceso, ya sea educativo o administrativo, con una visión holística. Evidencia que los procesos toman en cuenta en su realización todos los elementos necesarios para permitir el desarrollo armónico del los individuos y el programa educativo.

Legitimidad: Reconocimiento y aceptación que mantienen ciertos saberes, procesos, estrategias o grupos de académicos frente a la comunidad del programa educativo para promover el desarrollo institucional y sobre todo la formación integral de los estudiantes, sin necesidad de recurrir a la imposición. Permite valorar las probabilidades de éxito de los proyectos, propuestas y decisiones en función del apoyo con que cuentan entre los actores del programa educativo.

- Organización:** Distribución ordenada y coordinada de las actividades educativas, recursos y materiales disponibles en la institución en función de la población a atender para favorecer el desarrollo educativo y administrativo a través de procesos racionales y sistemáticos. Permite programar y racionalizar tanto los espacios como la oferta educativa, favorece la coordinación entre los actores y refuerza las acciones emprendidas por el PE.
- Pertinencia:** Adecuación de las actividades académicas y los procesos administrativos en relación con las necesidades sociales que dan sustento al PE y con las características del perfil del egresado definido. Permite establecer el logro de los fines y objetivos de la formación incorporados en el PE.
- Suficiencia:** Existencia de los elementos mínimos requeridos para solventar el adecuado funcionamiento del PE, en relación con sus propias necesidades, así como en función de los lineamientos establecidos por el MEIF. Permite identificar la presencia o ausencia de elementos centrales en la operación del PE para su adecuado funcionamiento.
- Transversalidad:** Generalización, presencia e intersección de ciertos saberes durante la formación del estudiante, mediante ejes que atraviesan en forma longitudinal y horizontal su trayectoria educativa. Permite evidenciar la presencia y el grado de articulación de los saberes de cada experiencia educativa, en las actividades de aprendizaje y enseñanza, así como en las evidencias de desempeño, del resto de las experiencias educativas que integran el plan de estudios, en cada una de las áreas de formación y entre estas.
- Utilidad:** Carácter que mantienen ciertos elementos, mecanismos, dispositivos, etc. de servir o ser funcionales frente a otros para la satisfacción de los procesos educativos y/o administrativos. Permite valorar el uso correcto y provechoso de los elementos, mecanismos, dispositivos, etc. que impulsa el programa educativo para la consecución de sus proyectos.
- Viabilidad:** Claridad de que los procesos educativos y administrativos se pueden conducir oportunamente, a partir de reconocimiento y verificación de las condiciones reales, para el logro satisfactorio de las intencionalidades deseadas. Permite evidenciar que el programa educativo disminuye los riesgos y obstáculos en la operación de los procesos educativos y administrativos.

VI. Proceso de evaluación

El desarrollo del proceso de evaluación, es decir, la aplicación propiamente dicha de la estructura metodológica, se realiza conforme a seis fases que conducen desde la planeación del proceso hasta el establecimiento de acuerdos para el mejoramiento del PE.

Las fases del proceso de evaluación son las siguientes:

- 1) Conformación del equipo evaluador.
- 2) Análisis de indicadores y elaboración de instrumentos para la recopilación de datos.
- 3) Estudio de campo.
- 4) Análisis de la información recopilada.
- 5) Elaboración del informe de evaluación y la propuesta de mejoramiento para la operación del PE.
- 6) Socialización del informe y la propuesta de mejoramiento.

En cada una de estas fases se establecen indicaciones de utilidad práctica, su aplicación específica depende de las condiciones en que esté operando el PE de que se trate. Las decisiones respecto de su pertinencia y adecuación serán tomadas al interior del grupo colegiado que se establezca como equipo evaluador. Esto implica que el equipo evaluador deberá decidir cuáles de los indicadores planteados en esta propuesta son investigables en la realidad del PE y, de ser así, también deberán decidir cuáles son las fuentes idóneas para obtener la información relevante.

Para el desarrollo del proceso de evaluación la participación y liderazgo de algunas figuras de autoridad institucionales será determinante, específicamente de la Secretaría académica, las Vicerrectorías y las Direcciones generales de las áreas académicas.

La Secretaría académica promoverá la realización de los trabajos de autoevaluación en los PE, de manera coordinada con las Vicerrectorías, las Direcciones generales de las áreas académicas y la Dirección general de desarrollo académico, a través de la Coordinación de planes y programas. Las Vicerrectorías apoyarán el acercamiento entre los PE de la región correspondiente para aquellas actividades que requieren de la colaboración interdisciplinaria y concentrarán los informes de evaluación y las propuestas de mejoramiento para identificar el nivel de desarrollo del MEIF en la región, así como las principales tendencias de cambio implicadas en las propuestas de mejoramiento, de modo que puedan identificar las líneas de desarrollo académico regionales. Las Direcciones generales de las áreas académicas desempeñarán un papel similar al de las Vicerrectorías sólo que la coordinación, apoyo, seguimiento y concentración de la información será en función de la filiación por Área académica de los programas educativos, aquí cobra especial importancia el desarrollo de las actividades a nivel estatal entre los programas con presencia en dos o más regiones. La Coordinación de planes y programas incorporará un coordinador en el grupo evaluador de cada PE, para asegurar en todo momento la asistencia técnico-pedagógica en relación con la propuesta de autoevaluación y los principios del MEIF.

Fase 1. Conformación del equipo evaluador.

Introducción.

El primer paso para evaluar es la integración de un equipo evaluador para la conducción del proceso. Dado que en esta propuesta de evaluación se asume una perspectiva holística, la composición del equipo evaluador deberá incorporar la participación de los distintos actores del PE, o la representación de los grupos involucrados en la operación del mismo.

Este equipo tiene atribuciones para la toma de decisiones respecto de lo que resulta pertinente para la evaluación del PE, pero también asume la responsabilidad de solicitar y respetar la participación de otras personas en aras del mejor desarrollo del proceso de evaluación. También asume el compromiso de dar a conocer los resultados de la evaluación a la comunidad del PE, de forma clara y oportuna.

Indicaciones.

- 1ª. Integrar un cuerpo colegiado con al menos siete integrantes, quienes asumirán la responsabilidad de la planeación, desarrollo e integración del estudio. Eventualmente podrá solicitarse el apoyo de otros académicos, e incluso de estudiantes en servicio social o prácticas profesionales, para tareas voluminosas y/o especializadas, tales como la aplicación, la tabulación, redacción científica, análisis estadístico e interpretación de datos.
- 2ª. Considerar la siguiente composición del cuerpo colegiado responsable del proceso:
 - a. Director(a) y Secretario(a) y/o Jefe(a) de carrera.
 - b. Académico(s) que haya(n) participado en el proceso de diseño curricular.
 - c. Coordinadores de academia.
 - d. Académico del Área de Formación Básica General.
 - e. Académico con habilidades metodológicas para el análisis de datos.
 - f. Consejero alumno
 - g. Coordinador técnico-pedagógico asignado por la Coordinación de planes y programas.
- 3ª. Elaborar un plan de trabajo en el que se consideren los siguientes aspectos:
 - a. Identificación de productos parciales necesarios para la realización del proceso de evaluación, tales como el análisis de los indicadores y su adecuación en caso de ser necesario, la determinación del tamaño de la muestra y su selección, elaboración del informe de evaluación, etc.
 - b. Designación de responsables para el logro de cada uno de los productos parciales.
 - c. Establecimiento de plazos para el logro de cada uno de los productos parciales, así como para la culminación del estudio.
 - d. Calendarización de reuniones periódicas para constatar los avances y, en su caso, hacer los ajustes necesarios al plan de trabajo.

- e. Tomar como ejemplo para la organización del plan de trabajo el siguiente formato para la determinación de acciones, estrategias, productos esperados, responsables y fecha de cumplimiento, en función de las fases excepto la primera.

Acciones	Estrategias	Productos esperados	Responsables	Fecha de cumplimiento

Fase 2. Análisis indicadores y elaboración de instrumentos de recopilación de datos.

Introducción.

La estructura metodológica propuesta para la evaluación es de aplicación general, sin embargo, se reconoce la diversidad de particularidades que pueden presentarse en los distintos PE. Por ello, la primera tarea del equipo evaluador consiste en analizar los indicadores establecidos en la estructura metodológica en relación con las condiciones reales en las que se operan los procesos educativo y académico-administrativo.

Esta fase proporciona la oportunidad de enriquecer la propuesta de evaluación para hacerla más congruente con la especificidad de la realidad vivida en el PE.

Indicaciones

- 1ª. Analizar los indicadores presentados en la tabla de operacionalización, en términos de la suficiencia que ofrecen para la evaluación del programa educativo.
- 2ª. Incorporar los indicadores necesarios para evaluar la operación del programa educativo, con base en las categorías y subcategorías presentadas en la tabla de operacionalización. Deben incorporarse en la tabla las filas que resulten necesarias para la incorporación de los indicadores, de modo que se conserve la organización de la tabla, así es posible diferenciar los indicadores y al mismo tiempo establecer sus relaciones con la subcategoría y categoría correspondientes.

Se recomienda tomar como referencia los indicadores, criterios y requerimientos de los organismos acreditadores relevantes para el programa educativo.

- 3ª. Determinar los criterios que deben aplicarse a cada uno de los indicadores y determinar qué cuestionamientos dan cuenta del cumplimiento de esos criterios, dichos cuestionamientos se constituyen en las preguntas guía del proceso de evaluación. Utilizar el instrumento que se muestra a continuación con un ejemplo de lo que aquí se indica.

Dimensión: Organización del proceso educativo				
Categorías	Subcategorías	Indicadores	Criterios	Preguntas guía
Ingreso	Integración del estudiante al PE	Organización del proceso de inducción	Suficiencia	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actividades se realizan durante el proceso de inducción de los estudiantes al PE? • ¿Se dan a conocer todos los aspectos relevantes de la vida académica del PE?

				<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiénes participan en el proceso? • ¿Cuál es el capital financiero y construido del que se dispone para la realización del proceso?
			Congruencia	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué estrategias se emplean para la difusión del proceso de inducción? • ¿Cómo se asegura la participación de todos los estudiantes de nuevo ingreso? • ¿Cuáles son las estrategias utilizadas para asegurar la comprensión de las implicaciones académicas propias del MEIF?

4ª. Identificar las fuentes de información relevantes respecto de cada una de las preguntas guía. Para esto se sugiere utilizar el siguiente instrumento, el cual se obtiene con la incorporación de una columna al final de la tabla presentada en la indicación anterior de:

Dimensión: <i>Organización del proceso educativo</i>					
Categorías	Subcategorías	Indicadores	Criterios	Preguntas guía	Fuentes de información
Ingreso	Integración del estudiante al PE	Organización del proceso de inducción	Suficiencia	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actividades se realizan durante el proceso de inducción de los estudiantes al PE? 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes • Académicos • Informe de labores • Dependencias y entidades invitadas
				<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se dan a conocer todos los aspectos relevantes de la vida académica del PE? 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes • Académicos • Dependencias y entidades invitadas

5ª. Agrupar las preguntas guía en función de las fuentes de información. Numerar previamente las preguntas guía para no perder de vista las relaciones fuente-pregunta-criterio-indicador-subcategoría-categoría-dimensión, lo cual resultará útil en la fase del análisis de la información. El instrumento que se presenta a continuación permite sistematizar esta información:

Fuentes de información	Preguntas guía
Estudiantes	1. ¿Qué actividades se realizan durante el proceso de inducción de los estudiantes al PE? 2. ¿Se dan a conocer todos los aspectos relevantes de la vida académica del PE? 3. [Pregunta] 8. [Pregunta]
Académicos	1. ¿Qué actividades se realizan durante el proceso de inducción de los estudiantes al PE? 2. ¿Se dan a conocer todos los aspectos relevantes de la vida académica del PE? 3. [Pregunta] 4. [Pregunta]

- 6^a. Definir las técnicas e instrumentos de recopilación de datos adecuados para obtener información relevante a las preguntas guía identificados, en función de las fuentes de información. Tomar en cuenta, además de las tradicionalmente utilizadas, como la encuesta, la observación dirigida y la entrevista estructurada, también otras de corte cualitativo, como los grupos focales, observación participante y el análisis de documentos, que permitan recopilar información acerca de las interacciones en el marco de los procesos del PE. Para este propósito se recomienda buscar apoyo en académicos de programas educativos como Antropología, Sociología, Pedagogía y otros afines, ya que en función de sus referentes teórico-metodológicos pueden proporcionar una orientación adecuada para el empleo de técnicas cualitativas.

Fase 3. Estudio de campo.

Introducción

El desarrollo de las técnicas de recopilación de datos, la aplicación de los instrumentos generados, requiere de la organización del trabajo de campo. Es en este momento cuando el equipo evaluador toma decisiones acerca de cómo, cuándo, con qué y con quiénes se realizará la colecta de información. Además, el estudio de campo implica, por supuesto, la puesta en marcha de tales decisiones.

Este trabajo de planeación permite realizar un trabajo eficiente y congruente con los propósitos de la evaluación, al mismo tiempo que permite identificar estrategias para la optimización del tiempo y los capitales humano y financiero.

Indicaciones:

- 1ª. Identificar las poblaciones de cada una de las fuentes de información (estudiantes, académicos, directivos, entidades, personal operativo, técnico y manual, etc).
- 2ª. Determinar, en función de la confiabilidad de la información, el tiempo y los capitales humano y financiero con que se cuenta, las posibilidades de cobertura de las poblaciones identificadas en la indicación anterior.
- 3ª. Establecer las técnicas y criterios para la selección de las muestras, en caso de que esto se juzgue necesario.
- 4ª. Identificar a los informantes y documentos que integrarán las muestras.
- 5ª. Conformar el equipo para la recopilación de la información. En este momento se pueden incorporar otros participantes como apoyo para la tarea.
- 6ª. Establecer las fechas y los tiempos para cada una de las actividades de la colecta de información, será necesario y conveniente elaborar un cronograma de actividades que permita organizar y dar seguimiento al proceso.

Actividad	Septiembre																			
	2	3	4	5	6	9	10	11	12	13	16	17	18	19	20	23	24	25	26	27

- 7ª. Aplicar, finalmente, las técnicas e instrumentos generados, en los momentos determinados en el cronograma para la recolección de información.

Fase 4. Análisis de la información recopilada

Introducción

La fase de *Análisis de la información recopilada* implica la integración e interpretación de todos los datos obtenidos. Debe tenerse en cuenta para esta fase el propósito de la evaluación, las categorías, subcategorías e indicadores, así como a los actores del programa educativo.

El análisis debe estar orientado hacia la identificación de los aspectos positivos del PE, así como aquellos que deben mejorarse y los que deben incorporarse. Para la elaboración de esta tarea se plantea el uso de la técnica de análisis para la identificación *fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas* (FODA).

La técnica de análisis FODA deriva de modelos económico-administrativos y ha encontrado una importante aplicación y adaptabilidad en la evaluación de las instituciones y organizaciones en general (IPN, 2002).

Esta técnica permite identificar, en el contexto interno del PE, aspectos positivos que le merecen reconocimiento entre las instituciones educativas, esto implica la calidad de los logros alcanzados y los procesos, productos y servicios, producto del esfuerzo y la adecuada toma de decisiones, sobre los cuales se tiene control, estos aspectos son las *fortalezas* del PE. De igual manera es posible identificar aspectos que afectan de forma negativa y directa la dinámica del PE y obstaculizan el desarrollo adecuado de las actividades, por ejemplo, la deserción, la carencia de espacio físicos, déficit en la formación de los académicos, etc, estas constituyen las *debilidades* del PE. Las debilidades determinan el establecimiento de medidas correctivas en el PE, de modo que puedan convertirse en fortalezas.

Por otra parte, en el ambiente externo, es posible identificar escenarios de desarrollo viables en términos económicos, científicos, tecnológicos y sociales, entre otros, estos constituyen las *oportunidades* para el PE; también es posible identificar en ese ambiente los obstáculos o factores de riesgo que pueden impedir el desarrollo del PE, es decir, las *amenazas*. La identificación de las amenazas permite establecer medidas preventivas para lograr convertirlas en oportunidades. Las amenazas eventualmente se convierten en debilidades cuando se incorporan a la vida interna del PE, por lo que las medidas preventivas no sólo resuelven las amenazas, sino que evitan enfrentar futuras debilidades.

En esta fase se establecen tres niveles de análisis: 1) Información proporcionada por la fuentes; 2) Identificación de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, y; 3) Interacciones entre las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.

Indicaciones.

- 1ª. Integrar la información obtenida a través de las técnicas e instrumentos empleados en bases de datos organizadas en función de las fuentes de información consultadas.

Incorporar la información generada a partir de los indicadores institucionales determinados por la Dirección de Planeación Institucional⁹, así como la resultante de otros ejercicios de evaluación realizados, por ejemplo para los CIEES, Organizaciones disciplinarias o como el realizado en agosto de 2007 a través de la encuesta de opinión a estudiantes, entre otros medios.

- 2ª. Realizar el análisis estadístico de los datos cuantitativos en términos de su significancia, correlaciones y tendencias. Los estadísticos permitirán simplificar la disposición de los datos. Se recomienda la incorporación de algún académico con experiencia en el análisis estadístico, si no está incluido ya en el equipo evaluador, de no ser esto posible, solicitar la asesoría de los académicos del PE Estadística o de algún otro centro o instituto afín.

Las acciones derivadas de estas dos indicaciones permitirán establecer un primer momento de sistematización de la información que servirá de insumo al siguiente nivel de análisis.

- 3ª. Identificar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del PE. Para esta tarea es necesario integrar la información sistematizada en la indicación anterior, en una nueva base de datos en la que se establezcan los hallazgos en función de los indicadores de cada subcategoría, en cada categoría de cada una de las dos dimensiones identificadas. Utilizar el siguiente instrumento para integrar la base de datos:

Dimensión: Organización del proceso educativo				
Categoría: Ingreso				
Subcategoría: Integración del estudiante al PE				
Indicadores	Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas
1.1.1				
1.1.2				

- 4ª. Establecer las interacciones entre fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas para la identificación de las problemáticas que el PE enfrenta en su operación, así como las posibles soluciones y acciones preventivas que permitan el desarrollo del mismo PE. Utilizar el siguiente instrumento para integrar la matriz de análisis FODA.

Factores internos \ Factores externos	F1	F2	F3	Fn	D1	D2	D3	Dn
O1								
O2								
O3								
On								
A1								
A2								
A3								

⁹ <http://www.uv.mx/planeacioninstitucional/dpe/guia/documents/IGU2007M.doc>

An								
----	--	--	--	--	--	--	--	--

- 5ª. Elaborar tres listados como resultado de este análisis, uno que de cuenta de todos los aspectos positivos detectados en la operación del PE, otro en el que describan las problemáticas derivadas de los aspectos negativos detectados y un último en el que se propongan alternativas de solución y medidas preventivas.

Fase 5. Elaboración del informe de evaluación y la propuesta de mejoramiento para la operación del PE

Introducción

El informe constituye el espacio adecuado para resaltar aquellas situaciones, escenarios, acciones, etc. que se han determinado en la evaluación como bases y obstáculos para la operación del PE. Su propósito, como lo indica su nombre, es informar a la comunidad universitaria (estudiantes, académicos, administrativos y directivos), de forma objetiva y clara, el estado actual de los procesos educativos y académico administrativos desarrollados durante su proceso de ingreso al MEIF hasta el momento en que la evaluación ha sido concluida.

El informe de evaluación debe favorecer a la comunidad universitaria una comprensión clara del objeto de la evaluación y su contexto, los propósitos perseguidos, los procedimientos desarrollados y los resultados encontrados. Responde a las siguientes preguntas: ¿Qué se hizo? ¿Dónde se hizo? ¿Para qué se hizo? ¿Qué resultados se obtuvieron? ¿Qué conclusiones se formaron? y ¿Qué recomendaciones se diseñaron?

Indicaciones:

- 1ª. Comisionar a un grupo de académicos, del equipo evaluador y con rigurosidad ética, para la redacción del informe.
- 2ª. Integrar la información generada en la fase anterior.
- 3ª. Interpretar cualitativa y cuantitativamente, según corresponda, los datos obtenidos a través del cruce de información de acuerdo con los tres niveles de análisis establecidos en la fase anterior.
- 4ª. Redactar el borrador del informe.
- 5ª. Compartir el borrador del informe a los integrantes del equipo evaluador para que aporten y agreguen lo que consideren pertinente, dentro del plazo establecido por la comisión
- 6ª. Integrar, una vez devueltas las aportaciones, lo que considere oportuno de acuerdo con las evidencias obtenidas en el proceso de evaluación.
- 7ª. Redactar la versión final del informe.
- 8ª. Incluir el plan de mejoramiento de la operación del PE

Fase 6. Socialización del informe y la propuesta de mejoramiento

Introducción.

Es importante que tanto los resultados de la evaluación como las propuestas de mejoramiento se divulguen entre la comunidad universitaria. De este modo todos los involucrados tienen información acerca del estado actual del programa educativo, al mismo tiempo que cobran consciencia de su participación en los problemas y soluciones expresados en el informe de evaluación.

La socialización del informe y la propuesta de mejoramiento constituye el corolario del proceso de evaluación y también el primer paso para el rediseño del plan y los programas de estudio, así como para la reorganización del programa educativo, pues a partir de la propuesta de mejoramiento deben delinearse las acciones a realizar en este sentido.

Indicaciones.

- 1ª. Remitir el informe escrito y la propuesta de mejoramiento con el aval del equipo evaluador a la Secretaría académica, a la Dirección de área académica a la que corresponda el PE y a la Coordinación de planes y programas para su conocimiento y solicitud de retroalimentación y observaciones. En los casos en que el PE forme parte de una entidad académica en la que se incorporan otros PE, turnar también los documentos a la Dirección de la entidad.
- 2ª. Enriquecer el informe y la propuesta a partir de las observaciones recibidas de las distintas instancias.
- 3ª. Poner a consideración de la Junta académica los documentos del informe y la propuesta para su análisis y aprobación, en su caso.
- 4ª. Publicar el informe de evaluación y la propuesta de mejoramiento en formato impreso y a través de medios digitales (CD o en línea), de modo que sea accesible a toda la comunidad académica.
- 5ª. Establecer comunicación con los distintos actores involucrados en la realización de las acciones implicadas en la propuesta de mejoramiento, para obtener retroalimentación y determinar su factibilidad y adecuación.
- 6ª. Ajustar la propuesta de mejoramiento en función de la retroalimentación obtenida por parte de los actores involucrados en su realización.
- 7ª. Incorporar las acciones antes mencionadas al Plan de desarrollo de la entidad académica (PlaDEA).

VII. Fuentes de información

- Alcántara, A. (2003). Estados del Conocimiento. Revista de la Educación Superior. Obtenido de la Red Mundial el 25/06/08 en http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/126/06.html.
- Angulo, F. (1994). “¿A qué llamamos currículum?” en Teoría y Desarrollo del Currículum. Angulo Rasco, Félix J. y Nieves Blanco (Coords.). España, Aljibe. pp. 17-29.
- Barrero, N. (2000). Aproximación metacognitiva a la evaluación en la enseñanza. Obtenido de la Red Mundial el 25/06/08 en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_18/nr_435/a_5961/5961.html
- Beltrán, J.y cols (s.f.). Propuesta para la evaluación del nuevo modelo educativo. Universidad Veracruzana, documento inédito.
- Carrión, C. (1992). Guía metodológica para la evaluación de los currícula de licenciatura. Obtenido de la Red Mundial el 25/06/08 en <http://www.ciees.edu.mx/ciees/documentos/publicaciones/seriedemateriales/serie5.pdf>.
- CIEES (s.f.) ¿Qué son los CIEES? Tomado de la Red Mundial el 25/06/08 en <http://www.ciees.edu.mx/ciees/quesonciees.php>
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. pp. 89-103
- Díaz, A. (1997). Ensayos sobre la problemática curricular. Edit. Trillas. México. Pp. 75-85.
- Díaz, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Obtenido de la Red Mundial el 25/06/08 en <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Flores, R. (1997). Alcances para una conceptualización constructivista del concepto de acción social. Cinta de Moebio, diciembre, num. 2. Obtenido de la Red Mundial el 25/06/08 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10100209>.
- Fuentes, H. et al. (1999). La formación por la contemporaneidad: modelo holístico configuracional de la didáctica de la educación superior. Revista Educación Universitaria No. 2. Obtenido de la Red Mundial el 25/06/08 en <http://www.santiago.cu/cienciapc/numeros/2003/2/articulo01.htm>
- García, S. (2002). La Validez y la Confiabilidad en la Evaluación del Aprendizaje desde la Perspectiva Hermenéutica. Revista de Pedagogía. Volumen 23 No. 67. Caracas, mayo de 2002. Obtenido de la Red mundial el 25/06/07 en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000200006&lng=pt&nrm=iso

- González, J. et al. (2005). Análisis estructural integrativo de organizaciones universitarias. Modelo "V" de Evaluación-Planeación. Unión de Universidades de América Latina. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC – Unesco. La Paz, Bolivia.
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista P. (2003). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1998). Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo. México: Trillas.
- Instituto Politécnico Nacional (2002). Metodología para el análisis FODA. México: IPN.
- Islas, J. (1980). Evaluación de programas, México, CEUTES, UNAM, 1980.
- Islas, J. (1981). Construcción de Diseños de Evaluación, México, CEUTES-UNAM, 1981.
- Jara, (1998). Las revoluciones de la ciencia o una ciencia revolucionaria. Cinta de Moebio, diciembre, número 4. Obtenido de la Red Mundial el 25/06/08 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10100404>
- Llarena, R. (1993). Dos décadas de planeación de la educación superior. En Alfredo Fernández y Laura Santini (comps.), Impacto de la planeación en el desarrollo de la educación superior (pp. 53-84). México: ANUIES.
- Martínez M. M., (2006). Nuevo paradigma epistemológico de la ciencia. Conciencia Activa 21, octubre 2006. Obtenido de la Red Mundial el 25/06/08 en <http://www.concienciaactiva.org/ConcienciaActiva21/conciencia14/1402.pdf>
- Martínez M., M. (2001). Necesidad de un Nuevo Paradigma Epistémico. Obtenido de la Red Mundial el 25/06/08 en <http://prof.usb.ve/miguelm/necesidadpe.html>
- Melrose, (1998). Exploración de paradigmas de evaluación del currículo y conceptos de calidad. Obtenido de la Red Mundial el 25/06/08 en http://www.fceia.unr.edu.ar/labinfo/facultad/decanato/secretarias/desarr_institucional/biblioteca_digital/articulos_pdf_biblioteca_digital/bd_AEI_T-52.pdf
- Membali, P. (2002) Investigación-acción en el desarrollo de proyectos curriculares innovadores de ciencias. Enseñanza de las Ciencias, 2002, 20 (3), 443-450. Obtenido de la Red Mundial el 25/06/08 en <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21835/21669>.
- Mendoza R. J. (2002). Transición de la educación superior contemporánea en México. CESU, México.

- Muñoz, A. (s.f.) Enfoques y modelos de educación Multicultural e intercultural. Obtenido de la Red Mundial el 25/06/07 en <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/sedano.pdf>
- Palma, (s.f.). Polémica imaginaria entre Popper y Kuhn sobre el progreso de la ciencia según un punto de vista evolucionista. Universidad de Buenos Aires. Obtenido de la Red Mundial el 01/08/06 en: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Scie/SciePalm.htm>
- Pineda, Pilar. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. Revista Educar No. 27, pp 119-133. Obtenido de la Red Mundial el 06/11/07 en <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn27p119.pdf>
- Siegel, S. (1994). Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta. México: Trillas.
- Universidad Veracruzana (1998). Consolidación y Proyección de la UV hacia el siglo XXI. Programa de Trabajo 1998-2001 y Programa Operativo Anual 1998.
- Universidad Veracruzana (1998). Nuevo modelo educativo, pp. 35-39.
- Universidad Veracruzana (1999). Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana, Xalapa, pp. 1-33
- Universidad Veracruzana (2005). Síntesis del Programa de Trabajo 2005-2009 Universidad Veracruzana, Eje 3, programa 18.