

Apertura / Vol. 2, núm. 1, abril de 2010
Universidad de Guadalajara / Sistema de Universidad Virtual
apertura@udgvirtual.udg.mx
ISSN (versión impresa): 1665-6180
ISSN (versión electrónica): en trámite
Número de reserva (versión electrónica): 04-2009-080712102200-203
Fecha de recepción del artículo: 24/03/2010
Fecha de aceptación para su publicación: 14/04/2010

Sección: El tema

La aplicación de un modelo de evaluación en modalidades a distancia. El caso de programas de ciencias económico-administrativas

Verónica García Martínez. Doctora en Ciencias Sociales. Profesora-investigadora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Avenida Universidad, Zona de la Cultura, S/N, Villahermosa Tabasco. Teléfono: 358 15 69. Correo electrónico: vero1066@hotmail.com

Silvia Patricia Aquino Zúñiga. Doctora en Educación. Profesora-investigadora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Avenida Universidad, Zona de la Cultura, S/N, Villahermosa Tabasco. Teléfono: 358 15 69. Correo electrónico: zaquinozuniga@yahoo.com.mx

RESUMEN

Este trabajo expone algunas conclusiones obtenidas de un estudio realizado en programas a distancia, cuyo diseño metodológico se inspiró en un modelo de autoevaluación de programas de educación superior diseñado por la ANUIES, que fue aplicado a programas de licenciatura impartidos en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. El modelo fue complementado con la previa búsqueda y sistematización de información de tipo histórico y administrativo. Los resultados permitieron, por un lado, identificar algunas deficiencias de los subsistemas implicados en el Sistema de Educación Abierta y a Distancia y, por otro, analizar las posibilidades, así como las

limitaciones de este tipo de modelos.

Palabras clave:

Modalidades, modelo, evaluación, indicadores, educación a distancia.

Abstract

Applying an evaluation model into on-line learning: The economic sciences case

This paper presents some findings of a distance learning programs study from a study of distance learning programs, which methodological design was inspired by a self-assessment model for higher education programs designed by ANUIES, this model was applied in the different distance learning programs of the Universidad Juarez Autónoma de Tabasco. This model is complemented by a historical and administrative search and systematization of information. The results allowed on the one hand, detect some failures of the subsystems involved in the System of Open and Distance Education, and the other hand, analyze the possibilities, as well as the limitations of such models.

Keywords:

Methods, model evaluation, self assessment, distance education.

INTRODUCCIÓN

La educación en el contexto actual tiene un papel importante para el desarrollo de la sociedad y el crecimiento económico del país. Las transformaciones y reformas que los sistemas educativos han experimentado en los últimos años, se deben a la imperiosa necesidad de que las instituciones de educación superior (IES) respondan a las exigencias de los retos del

contexto. Dichas demandas han sido abordadas en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en octubre de 1998, así como en las cinco conferencias regionales preparatorias: La Habana, noviembre de 1996; Dakar, abril de 1997; Tokio, julio de 1997; Palermo, septiembre de 1997; y Beirut, marzo de 1998, todas ellas promovidas por la UNESCO (1998; 2009).

Lo anterior ha llevado a las IES a realizar reformas profundas en su interior: administrativas, de gestión y educativas, fundamentadas en la visión constructivista, lo que implica pasar de un plan curricular rígido a uno flexible y ofrecer nuevas modalidades de enseñanza: del modelo presencial al de distancia con el uso de las nuevas tecnologías de la información. Esto requiere un cambio del rol de docente: de transmisor del conocimiento a guía y facilitador de éste.

En esta vorágine de cambios y reformas en el ámbito educativo, la evaluación, hoy más que nunca, forma parte integral tanto en el plano internacional como nacional. El propósito que adquiera dependerá del nivel del sistema educativo al que esté referido. De este modo, se evalúa la institución, el currículo, los programas educativos, los profesores, el aprendizaje y los servicios; prácticamente, todo es *evaluable* y para ello existen diversos enfoques, modelos y técnicas. Sin importar el objeto a evaluar, el interés está orientado a una búsqueda de la calidad. Así, calidad y evaluación aparecen como dos términos que no se pueden disociar, ya que las acciones para su realización tienen una significación social importante de reconocimiento y

desarrollo.

La evaluación se ha puesto tan de moda que constantemente se derivan actividades, comisiones, talleres o cursos, en los que diversos actores de las instituciones educativas tienen que participar en el proceso evaluativo, cuyo común denominador es la urgencia de llevarla a cabo con base en indicadores y criterios ya establecidos por organismos acreditadores o certificadores, según sea el caso. No se puede olvidar que la evaluación es una parte esencial de cualquier proceso administrativo, presente desde el momento mismo de la planeación y que permite diagnosticar el estado en que se encuentra el objeto a evaluar. Si se emplea durante las etapas de ejecución, permitirá regular acciones para corregir el rumbo, y aplicada al final del proceso, ofrecerá una mirada retrospectiva de lo que se ha hecho, los aciertos o errores cometidos y el grado alcanzado respecto a los objetivos propuestos.

La evaluación educativa ha tenido un desarrollo vertiginoso desde la década de los noventa en el contexto mexicano. Actualmente, y en especial las IES, se han visto inmersas en procesos de evaluación que, a su vez, le permiten certificarse o acreditarse, lo cual no sólo tiene un significado social importante, sino de asignación de recursos. Si bien las IES no terminan los procesos de acreditación de sus programas, ahora enfrentan el compromiso de someter a evaluación aquellos programas impartidos en modalidad distinta a la convencional, para lo cual se requiere una mirada diferente de los procesos. En este tenor es indispensable ejecutar acciones de

autoevaluación que vayan aportando evidencias sobre la naturaleza de éstos y avanzar en la configuración de esquemas de indicadores adecuados.

Este artículo desarrolla, en un primer momento, algunas precisiones conceptuales respecto a la evaluación y la calidad, el vínculo entre estos dos términos, y modelos y enfoques de evaluación. En un segundo momento, se presenta el caso de estudio de una metodología utilizada para una investigación cuyo eje principal fue la aplicación de un modelo de autoevaluación propuesto por la ANUIES. Finalmente, se ofrecen algunas reflexiones sobre este ejercicio y las conclusiones.

PRECISIONES CONCEPTUALES DE LA EVALUACIÓN Y LA CALIDAD

Existen diversas definiciones sobre evaluación en las cuales hay una diversidad de objetos de referencia, pero cuyo proceso evaluativo acusa similitud. Estas definiciones se pueden agrupar dependiendo del criterio utilizado por los diversos autores, ya sea de acuerdo con los momentos del proceso evolutivo (Tejedor *et al.*, 1994) o vista como el elemento que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje y como ámbito instrumental vinculado a la organización de la educación (Jornet, 2001). House (1993) considera que el término ha tenido transformaciones respecto a cuatro aspectos fundamentales: *conceptual*, porque se identifica un amplio pluralismo (de objetos, métodos y criterios); *estructural*, por el reconocimiento del carácter multidisciplinario de la

evaluación; *metodológico*, porque se aceptan como legítimas las aproximaciones cuantitativas y cualitativas, que centran la discusión en la posible complementariedad; y *práctico*, dado que ha evolucionado desde la concepción instrumental de la evaluación hacia una visión “iluminativa” que reconoce su valor cultural y político.

La evaluación institucional (que en este caso también llamaremos educativa) es “la suma de todas las actividades dirigidas a definir el espectro global de funciones, actividades, características de la institución [...] a evaluarlas críticamente en el contexto interno y externo de la misma y a proporcionar datos, información y estrategias en apoyo de la toma de decisiones institucional” (Escudero, 1996). Ese proceso definitorio es concebido por Muñoz y Biel (2008) como un proceso científico, que debe poseer ciertas características: a) se orienta a la toma de decisiones, a la mejora con la calidad del proceso y el producto; b) se dirige a todas las unidades posibles de análisis e involucra a los diferentes actores de la educación; c) se asume la diversidad metodológica; d) identifica la medición como componente del proceso; y e) supone instrumentos de medida y valores. Los mismos autores establecen el desarrollo del concepto de evaluación en cinco generaciones¹ e identifican la *quinta generación* o *evaluación para la calidad*, cuyas bases se sustentan en la teoría general de sistemas y la teoría organizacional. Esta generación tiene un elemento fundamental y prioritario que es la *autoevaluación*, con la cual cada actor en su escenario podrá valorar sus fortalezas, identificar

sus debilidades, saber dónde está y hacia dónde quiere ir. Asumirá su responsabilidad de vida y podrá reorientar su proyecto de vida y la forma como la ha venido ejecutando. Esta autoevaluación debe ir acompañada de una coevaluación, ya que la mirada de otros permite conocer y valorar situaciones que, desde nuestra lógica, no son visibles, ya sea porque no queremos ver o no sabemos cómo verlas. Estos elementos son fundamentales para desarrollar una cultura de evaluación para la calidad.

EL VÍNCULO EVALUACIÓN Y CALIDAD

El vínculo de calidad y evaluación se debe a que existe una justificada y creciente preocupación en relación con la garantía de la calidad, tanto de la universidad como institución como de sus programas académicos. El auge de la evaluación se origina en el cambio registrado en los mecanismos de administración y control de los sistemas educativos; en la creciente demanda social de información sobre la educación derivada de la familia y los ciudadanos que desean saber cómo se utilizan los recursos y qué resultados producen, así como los relacionados con las condiciones económicas actuales. La calidad de la educación ha sido abordada por autores como Schwartzman (1999), Díaz Sobrinho (1998), Navarro (1997) y Arrien (1998), por mencionar algunos, cuya concepción depende de si es vista desde los actores como construcción social, como proceso de modernización o como procesos y resultados; es decir, el concepto de calidad debe ser

considerado desde su estructura multidimensional y desde su relatividad en cuanto que depende de la misión, los objetivos y los actores de cada sistema de educación superior.

Para la UNESCO (París, 1998), calidad es la adecuación del ser y quehacer de la educación superior a su deber ser. Esta definición sintetiza el espíritu de otras interpretaciones sobre calidad. Partiendo de esta premisa, se señala que cada uno de los elementos institucionales que componen la definición de calidad (deber ser, quehacer y ser) es evaluado, predominantemente, con una categoría específica. Así, la misión, al igual que los planes y proyectos que de ella se deriven, es evaluada en cuanto a su pertinencia; el funcionamiento (quehacer), en términos de eficiencia; y los logros y resultados, en cuanto a su eficacia. En este contexto, surge la acreditación como un proceso mediante el cual un programa o institución brinda información acerca de sus logros a través de un organismo externo que evalúa y juzga dicha información para poder hacer una declaración de la calidad del programa o institución. La evaluación y la acreditación son procesos relacionados que conducen al conocimiento de la funcionalidad o no de los programas para tomar las acciones correspondientes, y que constituyen una constancia de credibilidad por parte de la sociedad y del público demandante de los servicios educativos.

MODELOS Y ENFOQUES DE EVALUACIÓN

En su sentido más general, existe una diversidad de enfoques sobre evaluación. En el ámbito educativo surgen los términos como evaluación del aprendizaje, evaluación de profesores, evaluación curricular, evaluación de los servicios, evaluación institucional y evaluación de programas educativos. La evaluación educativa se define como un proceso y, a la vez, como un producto, cuya aplicación nos permite estimar el grado en el que un proceso educativo favorece el logro de las metas para las que fue creado (Valenzuela, 2004: 16).

Un modelo es una propuesta, normalmente de carácter teórico-práctico, que tiene una serie de características consideradas dignas de emular. Por lo general, el modelo ilustra una situación deseable para ser analizada y puesta en práctica en un contexto educativo similar; o bien, adaptarla a otras características del entorno (RIACES, 2004).

Alkin y Ellet (1985) dan dos significados de “modelo”:

1. Modelo prescriptivo. El más usual, consiste en una serie de reglas y prohibiciones que guían los estudios de lo que debe ser una buena y correcta evaluación. Proporcionan marcos de referencia para desarrollar la evaluación.
2. Modelo descriptivo. Consiste en una serie de generalizaciones que describen o explican actividades de evaluación. Proporcionan un rango de posibilidades para conducir una evaluación.

De acuerdo con la clasificación proporcionada por Wothern y Sanders (1987), los modelos se agrupan en: a)

aplicables a la evaluación del contexto; b) encauzados al logro de objetivos; c) orientados a la toma de decisiones; d) basados en el consumidor; e) fundamentados en el juicio de expertos; f) dirigidos al adversario; y g) de evaluación naturalista.

Desde la perspectiva del IESALC (2006), los procesos de evaluación son diversos y abarcan numerosos aspectos según sean los propósitos. Un modelo de evaluación puede considerarse así en la medida que conlleva un valor o una característica específica para cada una de las dimensiones tomadas en cuenta, y a partir de ahí, sistematizarse con base en el concepto de modelo. Éste debe concebirse en su contexto específico: político e histórico singular, conforme a las tradiciones universitarias locales involucradas, en relación con los requisitos de integración regional, y las tendencias hacia la transnacionalización identificables en el momento particular en que se construye.

Las variables que configuran un modelo de evaluación son: *marco institucional; lógica evaluativa; un objeto de evaluación en cuanto a la selección y la definición de un “recorte” sobre la organización más amplia del campo de la educación superior; una posición respecto de dónde se evalúa y quiénes lo hacen; y una perspectiva teórico-metodológica, en la medida en que toda evaluación es asimilable, en cierta forma, a una actividad de investigación. Los resultados del proceso de evaluación son de naturaleza distinta y exceden lo netamente técnico y fáctico; deben ser usados no sólo para conocer las fortalezas y áreas de oportunidad de las diferentes*

áreas, sino que sirvan para la toma de decisiones que impliquen la mejora del objeto evaluado.

APLICACIÓN DE UN MODELO DE AUTOEVALUACIÓN EN PROGRAMAS DE LICENCIATURA A DISTANCIA

La educación a distancia es una modalidad que cobra cada día más trascendencia en virtud de un crecimiento que cruza sin problema fronteras geográficas; sin embargo, en América Latina el desarrollo de sistemas de aseguramiento de la calidad para la educación virtual aún es muy incipiente, y en México el tema de la acreditación no es significativo (Fernández, 2007). Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) diseñaron un esquema de evaluación para las modalidades a distancia, que incluyen, además de los elementos que, tradicionalmente, se prevén en un proceso evaluativo, un indicador orientado a observar el sistema de gestión del conocimiento que utilizan las organizaciones para la transferencia de los datos. En particular, consideramos que este modelo todavía tiene algunas carencias que sin duda se irán subsanando, pero no es este el punto del presente trabajo, sino compartir una experiencia de autoevaluación de las modalidades a distancia que ofrece y que ha servido para observar algunas limitaciones tanto del sistema de educación a distancia como del propio modelo utilizado.

METODOLOGÍA

En 2008 se comenzó un

proyecto de investigación denominado “Elementos que inciden en los programas de licenciatura abierta y a distancia de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco” (UJAT), financiado por el Programa de Mejoramiento al Profesorado (Promep). El objetivo era distinguir factores que influyeran en el desarrollo de los programas no convencionales con los que cuenta la UJAT, a fin de identificar errores y aplicar estrategias que permitieran el mejor desempeño de este tipo de programas. Dado que la UJAT implantó (2001) el Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD), se ha convertido en una institución bimodal² con el afán de dar una respuesta más efectiva a la demanda educativa de los diversos sectores de la población, de la entidad y región sureste del país, así como para propiciar la modernización de sus planes y programas de estudio a través del enfoque de la educación abierta y a distancia (Fócil, 2004).

Orientados con este propósito, se crearon programas en distintas modalidades, entre ellas las llamadas “a distancia”, mediadas por tecnología con un mínimo de presencialidad. En este formato se ofrecen, desde 2004, tres licenciaturas de la División Académica de Ciencias Económico Administrativas,³ y a cinco años de su apertura, comienzan a egresar profesionales formados en estas modalidades. Lo anterior obliga a pensar en la necesidad de ponderar los resultados de los procesos e identificar los elementos que puedan incidir en su calidad. El estudio exploratorio que realizamos tuvo como objetivos la reconstrucción histórica de la educación a distancia en la

institución, el análisis del esquema operativo de los subsistemas (divisiones académicas) y, por supuesto, la identificación de esos elementos, para lo cual se utilizó una metodología mixta con el uso de las siguientes técnicas: análisis de documentos, entrevistas y la aplicación del Modelo para la Autoevaluación Institucional de la Calidad de la Educación Superior a Distancia, diseñado por la ANUIES.

El modelo de autoevaluación que, de acuerdo con la clasificación ofrecida, es prescriptivo, abarca tres dimensiones, que representan grupos de variables: académica, tecnológica y administrativa, las cuales se desglosan en categorías y éstas a su vez en indicadores. El modelo presenta un diseño de cuestionario para cada tipo de sujeto implicado en el proceso: directivo, coordinador, profesor o tutor, estudiante, egresado y personal técnico. En todos los ítems de estos cuestionarios se utiliza la escala Likert.⁴ En la tabla 1 se resume el modelo.

Tabla 1. Dimensiones, categorías e indicadores del Modelo para la Autoevaluación Institucional de la Calidad de la Educación Superior a Distancia.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	INDICADORES
ACADÉMICA	Plan y programa de estudios	Contexto socioeducativo Contexto institucional Planeación y diseño curricular Planeación académica
	Procesos de E y de A	Autogestión en el aprendizaje Interacción colaborativa Significatividad en el aprendizaje
	Agentes educativos	Estudiantes Personal académico
	Evaluación	Calidad del programa Medios empleados Estrategias de seguimiento y evaluación
TECNOLÓGICA	Infraestructura	Infraestructura física Infraestructura tecnológica
	Recursos de apoyo	Planeación de los recursos de apoyo Procedimientos de uso y operación Soporte técnico para la operación de la infraestructura tecnológica Recursos para personas con necesidades especiales Personal operativo y de mantenimiento Plataforma tecnológica Sistemas de seguridad
	Medios de comunicación	Servicios de comunicación electrónica Acceso a la información Seguridad
ADMINISTRATIVA	Planeación y organización de la DED	Política y normativa institucional respecto a la educación a distancia Planeación de la educación a distancia Estructura organizacional
	Gestión de procesos	Mejora continua Gestión de los recursos para operar el programa Acreditación institucional del programa Equidad respecto a la modalidad presencial
	Evaluación y estímulos	Cumplimiento de las responsabilidades del personal académico Estímulos y promoción del personal
	Administración académica	Eficiencia de la administración

Para la aplicación de los cuestionarios, se hizo una prueba piloto y se realizaron algunas modificaciones, sobre todo en el número de ítems del coordinador y el directivo y en la presentación de la escala de ponderación.⁵ El trabajo de recolección de los cuestionarios tuvo una duración de seis meses aproximadamente, y se aplicaron a: directivo, coordinador, 21 profesores (que estaban activos en ese momento), y una muestra de 75 estudiantes.⁶ Al personal técnico no se le consideró, dado que el soporte es solicitado a nivel central cuando así se requiere, y a los egresados se les aplicaron entrevistas semiestructuradas (tres en total).

Para la reconstrucción histórica del sistema, se analizaron documentos como los planes de desarrollo institucional y los informes de labores de cuatro administraciones (1988-2008) y otros informes. Para el análisis organizacional, se revisaron las propuestas divisionales de los programas a distancia. De ambos, se desarrollaron documentos sintéticos, que se integraron al informe final. Para el análisis de los datos recabados por medio de los cuestionarios aplicados a los grupos de sujetos, se utilizó el programa SPSS, en el cual se diseñó una base de datos para cada cuestionario (cuatro en total) y se efectuaron los análisis de cada una; en particular, se obtuvieron las frecuencias y los promedios de los ítems, que permitieron comparar las respuestas de los sujetos implicados.⁷ La información obtenida con entrevistas de los egresados se procesó e interpretó cualitativamente, dado que se trató de preguntas abiertas.

RESULTADOS

Tabla 2. Resultados generales en las dimensiones estudiadas, de acuerdo con la percepción de los sujetos de estudio.

DIMENSIONES/ SUJETOS	ACADÉMICA	TECNOLÓGICA	ADMINISTRATIVA
DIRECTIVO	<p>Para el directivo de esta división académica, la dimensión académica es regular (3.75); los planes y programas de estudios responden ampliamente al contexto socioeducativo, pero los lineamientos institucionales son apenas regulares en cuanto a su pertinencia. El personal académico es en su percepción una fortaleza, pero no la evaluación, ya que no existen adecuados mecanismos, o procedimientos sistematizados, y hay escasa evaluación externa; aunque localmente se aplican algunos instrumentos, sobre todo para un seguimiento de estrategias pedagógicas y del personal académico y se toman en consideración los resultados para mejorar los procesos.</p>	<p>La dimensión tecnológica es apreciada con una significatividad regular (3.33) por el directivo. Aunque hay espacios físicos suficientes e infraestructura tecnológica y programas de actualización de las TIC, no hay suficiente verificación del cumplimiento de normas; las políticas institucionales, reglamentos y procedimientos para el resguardo de la información y la seguridad son escasos, y la pertinencia de los servicios de comunicación depende de su congruencia con el modelo educativo.</p>	<p>La dimensión administrativa es valorada como regular (3.33); los planes y programas de estudios responden ampliamente al contexto socioeducativo, pero los lineamientos institucionales son apenas regulares en cuanto a su pertinencia. El personal administrativo es en su percepción una fortaleza, pero no la evaluación, ya que no existen adecuados mecanismos, o procedimientos sistematizados, y hay escasa evaluación externa; aunque localmente se aplican algunos instrumentos, sobre todo para un seguimiento de estrategias administrativas y del personal administrativo y se toman en consideración los resultados para mejorar los procesos.</p>
COORDINADOR	<p>Para la coordinación, esta dimensión es suficiente (4.43) para apoyar la modalidad. El plan y programa de estudios responden a los requerimientos de la modalidad y los procesos de enseñanza y aprendizaje contribuyen totalmente; la única desventaja es que los lineamientos institucionales aportan poco al desempeño de los programas. También los agentes involucrados en el programa participan notablemente, salvo que los estudiantes no cuentan con todas las aptitudes que se requieren en esta modalidad. La evaluación se promueve con algunas estrategias internas tendentes a conocer la opinión de quienes intervienen.</p>	<p>Contrariamente a la académica, la participación de la dimensión tecnológica en los programas es insuficiente (2.29), pues aunque se cuenta con infraestructura física y tecnológica, no es adecuada, y a pesar de que hay planes para la actualización de versiones de las TIC, no se verifica el grado de cumplimiento de la modalidad; tampoco hay personal suficiente para el mantenimiento de la infraestructura y ésta no cuenta con adaptaciones para personas discapacitadas; hay escasa actualización en las versiones de nuevas tecnologías; la plataforma no cuenta con todos los elementos y condiciones para facilitar el trabajo académico ni se evalúa. No hay políticas institucionales de resguardo de la información, ni sistemas de seguridad; los servicios de comunicación son escasamente pertinentes con las necesidades del programa. El acceso a Internet y a las fuentes de consulta es regular.</p>	<p>La dimensión administrativa es valorada como regular (3.33); los planes y programas de estudios responden a los requerimientos de la modalidad y los procesos de enseñanza y aprendizaje contribuyen totalmente; la única desventaja es que los lineamientos institucionales aportan poco al desempeño de los programas. También los agentes involucrados en el programa participan notablemente, salvo que los estudiantes no cuentan con todas las aptitudes que se requieren en esta modalidad. La evaluación se promueve con algunas estrategias internas tendentes a conocer la opinión de quienes intervienen.</p>

TUTORES	Para los profesores, la dimensión académica es suficiente (3.98). En cuanto a los planes y programas de estudios y a los procesos de enseñanza, parece haber suficiencia; en cuanto a los agentes educativos, los estudiantes no cuentan con las actitudes básicas para el desempeño en la modalidad, ni tampoco se hacen evaluaciones diagnósticas al respecto, pero el personal docente posee las competencias, porque reciben formación en el manejo de los recursos, y aunque no se dispone de un sistema permanente de evaluación, se aplican algunos instrumentos para la evaluación del profesor.	La dimensión tecnológica es regular (3.72); la infraestructura física y tecnológica es aceptable; existe cierta planeación de los recursos de apoyo tecnológico, pero no se cuenta con personal suficiente para el mantenimiento de la infraestructura tecnológica y hay poca adaptación para las personas con capacidades diferentes. La plataforma tecnológica contribuye al desarrollo de los cursos, pero no se evalúa de manera periódica. La debilidad de esta dimensión es respecto a los medios de comunicación. El acceso a la información es aceptable, pero no los servicios de telefonía; el acceso a las fuentes de consulta es regular y también los procedimientos que garantizan la calidad.	La dimensión (3.75); la plataforma dependen personal adicional ni la estructura totalmente a ración de la procesos es mulos para: dencia no (reconocerlos pueden valo productos y para la modi sistemas de escolar auti convenios p plementarias no es sufici la coordinaci
ESTUDIANTES	Para los estudiantes, la dimensión académica resultó suficiente (4.25). Califican positivamente los planes y programas de estudios; también los procesos de enseñanza y aprendizaje, salvo en lo que se refiere a favorecer la interacción entre el docente y los estudiantes, que no les parece suficiente. Las opciones de formación complementaria, la información del perfil de ingreso y las competencias del personal académico tienen una muy buena ponderación por parte de los alumnos.	La dimensión tecnológica tiene una aceptación suficiente (4.22), en cuanto a la adecuación de la infraestructura tecnológica y física para las necesidades de los programas. Los recursos de apoyo (docentes, materiales didácticos, plataforma y medios de comunicación) son suficientes para el desempeño de los programas.	La dimensión como suficien se fomenta l controles es convenios pa complement
EGRESADOS	En cuanto al plan de estudios, éste es actual y congruente con los requerimientos del mercado laboral. Los contenidos de los cursos, aunque interesantes, fueron excesivos (más de cinco por semestre o ciclo escolar) y no estaban completamente adecuados a la modalidad. Aunque un buen número de tutores fueron percibidos como preparados y con dominio de su materia, demostraron compromiso y responsabilidad, y estuvieron en constante comunicación con los estudiantes, otro tanto desestimaron la necesidad de los estudiantes de recibir retroalimentación a sus trabajos y respuesta a sus dudas. El tránsito por la licenciatura puede alargarse hasta diez años, lo que no consideran pertinente las mismas egresadas. El aprendizaje colaborativo se promueve; aunque de manera escasa.	En esta división académica la tecnología juega un papel importante, ya que es en línea, con un mínimo de presencialidad. Sin embargo, los egresados manifestaron utilizar poco la infraestructura tecnológica de la UJAT, ya que la conectividad la realizaban en sus centros de trabajo o domicilios. Lo que si utilizaron fue la plataforma, y, por lo menos en el tiempo que estudiaron los entrevistados, ocurrían continuos contratiempos que imposibilitaban una conexión fluida con este recurso tecnológico. También la falta de un sistema de seguridad eficiente fue un factor que les provocó muchas dificultades, dado que era posible que una estudiante tomara material de otra. Aunque no están seguras, creen que este problema se subsanó.	En el aspe dantes tují cionados co a que en re tiempos, cal programa p estudiantes que en la n nen derecho las becas, c presencial.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En resumen, en la tabla 3 podemos apreciar la ponderación que los sujetos vertieron sobre las dimensiones evaluadas, de acuerdo con el promedio que se obtuvo en cada una de ellas; * denota la calificación de *suficiente* dada a esa dimensión; ** la calificación de *regular*; *** la de

insuficiente.

Tabla 3. Dimensiones evaluadas.

DIMENSIONES/SUJETOS	ACADÉMICA	TECNOLÓGICA	ADMINISTRATIVA
Director	3.75 **	3.33 ***	4.76 *
Coordinador	4.43 *	2.29 ***	3.19 **
Profesores	3.98 *	3.72 ***	3.75 **
Estudiantes	4.25 **	4.22 ***	4.39 *
Egresados	++ **	+ ***	+++ *

La dimensión mejor valorada por la mayoría de los sujetos fue la administrativa, principalmente en lo relativo a planeación y organización, gestión de procesos y administración académica. La dimensión académica obtuvo la más alta calificación por parte de profesores y coordinador, en lo referente a los planes y programas de estudio, procesos de enseñanza y aprendizaje y agentes educativos. Es notable que la dimensión tecnológica haya obtenido la más baja ponderación por parte de todos los sujetos, sobre todo porque se trata de una modalidad en la que la tecnología es un soporte insustituible; los recursos de apoyo y los medios de comunicación fueron las categorías que resultaron insuficientes. Un aspecto que es importante destacar es que la categoría de evaluación tratada en particular en cada una de las tres dimensiones, fue percibida como insuficiente por todos los sujetos encuestados.

La autoevaluación de las modalidades a distancia en este trabajo se realizó conforme al modelo propuesto por la ANUIES, el cual cumple con las variables que configuran un modelo de evaluación desde la perspectiva del IESALC (2006). Como señalan Muñoz y Biel

(2009), la evaluación para la calidad parte de la autoevaluación, con la cual los actores implicados valoran fortalezas e identifican debilidades para reorientar estos proyectos; esta autoevaluación debe ir acompañada de una co-evaluación, ya que la mirada de otros permite conocer y valorar situaciones que desde nuestra lógica no son visibles. En este sentido, la autoevaluación desarrollada permitió que los actores implicados: directores, coordinadores, tutores, estudiantes y egresados aportaran sus impresiones desde su particular perspectiva y experiencias respecto de la modalidad. Este ejercicio de autoevaluación ha facilitado la identificación de los factores que influyen de alguna manera en el desempeño de los programas a distancia y que tienen que ver con las dimensiones mencionadas.

Uno de los propósitos (sino el más importante) de este tipo de ejercicios es orientarse a la búsqueda de la calidad como eje central de referencia (De Miguel, 1996; Jornet y Leyva, 2008). Sin embargo, debemos reflexionar sobre las posibilidades, pero también las limitantes de estos modelos y no tomarlos como una mera receta para “alcanzar” la calidad. En el caso presentado, podemos afirmar que el modelo utilizado tiene bondades, como ofrecer orientaciones generales para conocer el estado de la situación; involucrar a los grupos de sujetos que participan en los procesos de este tipo de modalidades; y permitir la integración de la medición como componente del proceso evaluativo vinculado a

la recolección de datos y análisis de la información. Por otro lado, existen indicios de que no todos los sujetos comprenden el lenguaje o los conceptos vertidos en los instrumentos; la escala porcentual (original) no es comprendida ni aceptada del todo por los sujetos y debe adaptarse; tampoco se consideran algunos aspectos determinantes para los procesos⁸ de evaluación educativa.

La toma de decisiones y la mejora de la realidad son dos aspectos sobre los que se orienta la evaluación educativa; a decir de Muñoz y Biel (2009), es un “proceso sistemático de búsqueda de información sobre una realidad educativa para conocerla y comprenderla, y así poder emitir un juicio de valor sobre ella; sin embargo, se deben buscar los instrumentos adecuados para que ese proceso responda a la realidad observada y los juicios que emerjan no sean espurios, sino razonablemente legitimados por los actores involucrados, en un ejercicio de retroalimentación de los resultados.

Son necesarios, entonces, esfuerzos para ir agregando casos que den cuenta de experiencias en procesos de búsqueda de indicadores de estos modelos; para ir conformando un esquema que nos sea común culturalmente, y no basarnos en modelos extranjeros que pudieran tener omisiones o contradicciones. Señala Fernández (2007) que hay, además, un importante vacío de criterios y metodologías para la evaluación y acreditación de la educación a distancia y virtual, frente a la incidencia masiva de servicios de educación superior *internacionalizados* por vía

presencial o virtual, que desplazan muchas veces a las instituciones nacionales. Esto es un riesgo creciente en todos los países, sobre todo de Latinoamérica, y en particular en la educación superior, nivel en el que más se resalta la aspiración de calidad. Por eso, las IES mexicanas deben sumar esfuerzos para homogeneizar criterios para la oferta de este tipo de servicios educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alkin, M.C y Ellet, F. S. (1990), *Development of evaluation models*. Oxford: Editorial Pergamon Press.
- ANUIES (2001a), *Diagnóstico de la Educación Superior a Distancia*.
- _____ (2001b), *Plan Maestro para la Educación Superior Abierta y a Distancia*.
- _____ (2006), *Consolidación y avance de la educación superior en México*.
- _____ (1998), *La educación superior en el siglo XXI, líneas estratégicas para su desarrollo*.
- _____ (s.f.) *Modelo para la Autoevaluación Institucional de la Calidad de la Educación*.
- Arrien, J. (1998), “Calidad y acreditación: exigencias a la universidad”.
- Ávila, P. (2005), *Calidad en la educación a distancia: algunas reflexiones*. CREAD.
- Berrocal, V. y Campos, Y. (s.f.), “Metodología para la evaluación del currículo en educación a distancia”, Congreso UNED Costa Rica. Disponible en línea en CALED Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad para la Educación Superior a Distancia.
- CIEES (2009), *Metodología general CIEES para la evaluación de programas educativos a distancia*.

De Miguel, M. (1996), “La evaluación de las instituciones universitarias”, en Tejedor y Rodríguez. *Evaluación educativa*. IUCE.

Díaz Sobrinho, J. (1998), “Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa”, en N. C. Balzan y J. Díaz Sobrinho (org.). *Avaliação Institucional. Teoria e experiencias*. Sao Paulo, SP: Cortez Editora.

Escudero, T. (1996), “Evaluación institucional y planificación estratégica en la universidad, algunos fundamentos”, en Tejedor y Rodríguez. *Evaluación educativa*. IUCE.

_____ (1997), “Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos”, *Relieve*, núm. 1, vol. 3: http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm.

Fecha de consulta: marzo de 2010.

Expósito, J., Olmedo, E. y Fernández Cano, A. (2004), “Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos”, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, núm. 2, vol. 10.

Fernández Lamarra, N. (2005), “La evaluación de la calidad y su acreditación en la educación superior en América Latina y el Mercosur”, en J. Mora y N. Fernández Lamarra (coords.). *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad*. Argentina: Universidad Nacional.

_____ (2007, febrero), Conferencia magistral presentada en el 1er Congreso Internacional de Educación, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Fócil, R. (2004), “Implementación del Modelo Académico de

- Educación Abierta y a Distancia de la UJAT: de la concepción teórica a la realización práctica”, Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia.
- Jornet, J. y Leyva, Y. (2008), *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa 2007*. México: INITE.
- Korniejczuk, V. (2003), “La acreditación en la educación superior presencial y a distancia en Estados Unidos y México”, *RED: Revista de Educación a Distancia*, núm. 7.
- Martínez Fernández, M. J. (1991), “Metaevaluación de necesidades educativas: hacia un sistema de normas”. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Muñoz, G. y Biel, N. (2009), *La quinta generación de evaluación. Evaluación para la calidad*. Venezuela: CEINEDUCA.
- Navarro, E. (1997), “Gestión y estrategia”, *UAMA*, núm. 11 y 12, enero-diciembre.
- RIACES (2004), *Glosario internacional de evaluación de la calidad y acreditación*.
- Seymour, D. (1995), *Once upon a campus: lessons for improving quality and productivity in higher education*.
- Shwartzman, S. (1999), “La calidad de la educación superior en América Latina”, Seminario sobre Calidad, Eficiencia y Equidad de la Educación Superior Colombiana. Bogotá.
- Tejedor, Castro y García (1990), *Evaluación del profesorado universitario por los alumnos de la Universidad de Santiago*, España.
- UNESCO (1998, octubre), Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. París.

- _____ (2009), Conferencia Mundial de Educación Superior 2009. La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la Búsqueda del Cambio Social y el Desarrollo. París.
- Valenzuela, R. (2008), *Evaluación de instituciones educativas*. México: Trillas.
- Vitarelli, M. F. (2002), “Desarrollo y cambio de la educación superior latinoamericana. La evaluación de la calidad como política educativa de los 90”, en *Nuevas políticas de la educación superior*. Riseu, Coruña: Netbiblo, serie Universidad Contemporánea.
- Wothern y Sanders (1987), *Educational evaluation: alternative approaches and practical guidelines*. Londres: Longman Pub Group.

Páginas web consultadas

<http://www.uned.ac.cr/XIVCongreso/memoria/pdfs%20ponencias/Eje%203/112.pdf>. Fecha de consulta: 2 de noviembre de 2009.

http://www.utpl.edu.ec/caled/ingles/index.php?option=com_content&task=view&id=58&Itemid=33

http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_2.htm. Fecha de consulta: febrero de 2010.

NOTAS AL PIE DE PÁGINA

1 Éstas son: generacional medicinal; tyleriana; de juicios; consensuada o de negociación; y la evaluación para la calidad.

2 Aunque debiéramos decir multimodal, por la diversidad de modalidades que alberga: presencial, semipresencial, abierta y a distancia.

3 Licenciatura en Relaciones Comerciales, en Contaduría y en

Administración.

4 La escala utilizada se organizó en función del grado y de acuerdo con las estimaciones: totalmente en desacuerdo (1); en desacuerdo (2); ni en desacuerdo ni de acuerdo (3); de acuerdo (4); y totalmente de acuerdo (5). En esta escala se basaron los promedios calculados en los resultados.

5 La escala de respuestas sugerida presentaba un orden proporcional (de 0 a 100 por ciento) y se tuvo que cambiar por expresiones no numéricas: de totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo; se conservó el número de pasos (5) de la escala.

6 Para el cálculo de las muestras se tomaron en consideración los registros de las coordinaciones de las divisiones académicas respecto del ciclo escolar de la segunda mitad de 2008. A las poblaciones de los estudiantes inscritos se les aplicó un nivel de confianza de 90 por ciento y un error de .1.

7 Para presentar la estimación de los promedios de la escala utilizada (que fue del 1 al 5), se utilizaron los siguientes criterios: de 1 a 2.9 era insuficiente; de 3 a 3.9, regular; y de 4 hasta 5, suficiente.

8 Por ejemplo, la Agencia de Aseguramiento de la Educación Superior (QAA) en Gran Bretaña propone algunas directrices para considerar en la evaluación de la calidad de programas a distancia, como: diseño del sistema; establecimiento de estándares académicos y calidad en los procedimientos de diseño; aprobación y revisión de programas; aseguramiento de la calidad y los estándares en la administración de la entrega de programas; desarrollo y soporte a estudiantes; comunicación y representación de estudiantes; y asesoría a estudiantes. Cada directriz o sección contiene preceptos genéricos y guías definatorias (Fernández, 2007).