



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

“Evaluación Formativa del programa de Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Baja California, campus Ensenada”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Ana Elizabeth Tafoya Rodarte

Ensenada, B. C., México, Febrero de 2021



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Maestría en Ciencias Educativas



**“Evaluación formativa del programa de Maestría
en Educación de la Universidad Autónoma de Baja
California, Campus Ensenada”**

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Ana Elizabeth Tafoya Rodarte

APROBADO POR:

Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Director de tesis

Dra. Dolores Graciela Cordero Arroyo
Sinodal

Dra. Brenda Imelda Borael Cervantes
Sinodal

Dr. Luis Horacio Pedroza Zúñiga
Sinodal



Ensenada, B.C., a 05 de febrero de 2021

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

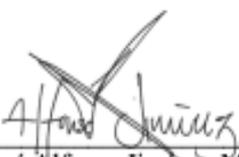
Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador(a) de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. ANA ELIZABETH TAFOYA RODARTE** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

**“Evaluación formativa del programa de Maestría en Educación
de la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Ensenada”.**

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dr. José Alfonso Jiménez Moreno



Ensenada, B.C., a 05 de febrero de 2021

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. ANA ELIZABETH TAFOYA RODARTE** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“Evaluación formativa del programa de Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Ensenada”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. Dolores Graciela Cordero Arroyo



Ensenada, B.C., a 05 de febrero de 2021

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. ANA ELIZABETH TAFOYA RODARTE** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO**, sobre su trabajo intitulado:

**“Evaluación formativa del programa de Maestría en Educación
de la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Ensenada”.**

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. Brenda Imelda Boroel Cervantes



Ensenada, B.C., a 05 de febrero de 2021

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. ANA ELIZABETH TAFOYA RODARTE** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“Evaluación formativa del programa de Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Ensenada”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Una firma manuscrita en tinta negra, que parece ser la del Dr. Luis Horacio Pedroza Zúñiga.

Dr. Luis Horacio Pedroza Zúñiga

Agradecimientos

Agradezco ampliamente al Consejo Nacional de la Ciencia y la Tecnología por el apoyo económico recibido gracias al cuál fue posible la realización de este posgrado.

Al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, específicamente a quien forma parte del programa Maestría en Ciencias Educativas por haber aportado conocimientos para el desarrollo de mi formación como investigador independiente.

Agradezco al Dr. José Alfonso Jiménez Moreno, quien me orientó y dirigió en todo momento en la construcción y desarrollo de esta tesis. A los miembros del comité, quienes además de sus aportaciones para la mejora del documento otorgaron su voto aprobatorio.

A todas las personas con las que tuve el gusto de coincidir durante estos años en los que transcurrió el programa de Maestría en Ciencias Educativas, las cuales forman parte de la experiencia de vida que representa el cursar un posgrado en México.

Contenido

Resumen	6
Introducción	7
Planteamiento del problema	7
Objetivos	10
Objetivos específicos.....	10
Preguntas de Investigación.....	11
Justificación.....	11
Capítulo 2. Perspectiva teórica	15
Ralph Tyler: La evaluación orientada hacia los objetivos	15
Robert Stake: evaluación comprensiva	18
Daniel Stufflebeam: modelo CIPP	23
Modelo de Michael Scriven: evaluación orientada al consumidor	27
Capítulo 3 Marco contextual	32
El Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)	34
Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) ...	36
Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).....	38
Capítulo 4. Antecedentes de evaluación de programas de posgrado en México y América Latina	41
La evaluación de la educación superior en México	41
Antecedentes de evaluación de programas de posgrado en América Latina	47
La evaluación de programas de posgrado en la Universidad Autónoma de Baja California	54
Capítulo 5. Enfoque Metodológico	60
Diseño de investigación	60
Contexto	61
Participantes	62
Técnicas.....	64
Entrevista semiestructurada.	65
Grupos focales.	66
Análisis de documentos.	67
Procedimiento.....	68
Categorías de evaluación.	68
Plan metodológico.	71
Análisis de datos.....	72
Libro de códigos.	73
Capítulo 6. Resultados	76
Descripción del programa Maestría en Educación.....	78
Factores contextuales, de gestión y uso de recursos que influyen en el desarrollo del programa.....	83

Factores contextuales en el desarrollo del programa.	84
Gestión y uso de recursos.	87
Recursos de apoyo.	89
Necesidades de los consumidores que el programa permitió atender	91
Necesidades de desarrollo de competencias educativas.....	92
Formas de implementación de los proyectos.	93
Intención y formas de implementación de movilidad.	97
Necesidades de las unidades receptoras relacionadas con los proyectos de intervención en los que participan los integrantes del programa.	98
Necesidades que no fueron atendidas.	99
Efectos explícitos e implícitos derivados del programa en su primera generación de estudiantes	102
Efectos explícitos: Conocimientos.....	104
Efectos explícitos: Habilidades.....	106
Efectos explícitos: Valores.	107
Efectos a largo plazo.	108
Efectos implícitos.....	109
Perspectiva de los diversos actores educativos que participaron en la evaluación, sobre la operación del programa.....	111
Perspectiva de los consumidores directos con respecto al programa.....	112
Dirección de tesis y trabajo terminal.....	113
Plan de estudios.	116
Docentes.....	117
Evaluaciones CONACyT.....	119
Perspectiva de los consumidores indirectos con respecto al programa.....	120
Coincidencia de la forma de operación del programa respecto a sus intenciones formativas.	124
Áreas de mejora que se identificaron mediante la evaluación formativa del programa	127
Plan de Estudios.....	128
Docentes.....	129
Recursos.....	131
Implementación de proyectos en las unidades receptoras.....	132
Vínculo con egresadas.	134
Conclusiones	137
Factores contextuales, de gestión y uso de recursos que influyen en el desarrollo del programa.....	138
Necesidades de formación que el programa permitió atender	138
Efectos explícitos e implícitos derivados del programa, en su primera generación de estudiantes	140
Perspectiva de actores educativos, que participaron en la evaluación, sobre la operación del programa.....	142
Perspectiva de los consumidores directos sobre la operación del programa.....	142
Perspectiva de los consumidores indirectos con respecto al programa.....	144
Áreas de mejora que se identificaron mediante la evaluación formativa del programa	146
Plan de estudios.	146
Docentes.....	147

Recursos.....	147
Implementación de proyectos en las unidades receptoras.....	148
Vínculo con egresadas.	149
Apéndice	160
Apéndice 1.....	160
Apéndice 2.....	160
Apéndice 3.....	164

Índice de tablas

Tabla 1. Elementos del modelo de evaluación del PNPC.....	35
Tabla 2. Ejes y categorías de la metodología de los CIEES.....	37
Tabla 3. Resultados de la búsqueda de documentos sobre la evaluación de la educación superior en México.....	43
Tabla 4. La evaluación de la educación superior en México, de acuerdo con las memorias del COMIE 2019.....	45
Tabla 5. Metodología de evaluación de las agencias acreditadoras de América Latina.....	51
Tabla 6. Programas de posgrado que oferta la UABC (2020), y su pertenencia al PNPC de CONACyT.....	56
Tabla 7. Características generales del grupo de egresadas y códigos de confidencialidad asignados.....	63
Tabla 8. Asignación de claves de confidencialidad de los representantes de las UR y director del proyecto en su momento de creación.....	64
Tabla 9. Características de la aplicación de técnica “entrevista semi-estructurada”.....	65
Tabla 10. Aplicación de grupos focales en los que participaron las egresadas del programa ME.....	67
Tabla 11. Documentos utilizados en la evaluación formativa del programa de ME de la UABC.....	68
Tabla 12. Categorías de evaluación de acuerdo con el modelo "orientado al consumidor.....	69
Tabla 13. Fases del proceso de recolección de información.....	71
Tabla 14. Descripción de categorías y códigos utilizados.....	73
Tabla 15. Perfiles de ingreso e ingreso, del programa de ME de la UABC.....	80
Tabla 16. Perfil de egreso.....	103
Tabla 17. Relación de los trabajos terminales de las egresadas de la ME generación 2017-2019 y las UR en donde se realizaron.....	126

Índice de figuras

Figura 1. Representación gráfica del procedimiento de evaluación comprensiva. Fuente: elaboración propia a partir de los elementos que componen el reloj comprensivo de evaluación (Stake, 2006 p.160).....	21
Figura 2. Mapa curricular de la ME. Fuente: elaboración propia a partir de: Mapa curricular de la ME (UABC, 2016, p. 42).....	81
Figura 3. Representación gráfica de la ruta crítica del trabajo terminal Fuente: elaboración propia a partir de características del trabajo terminal (UABC, 2016, p.47).....	82

Resumen

El objetivo de este trabajo de investigación fue evaluar, de acuerdo con una intención formativa, el programa de posgrado Maestría en Educación (ME) de la Universidad Autónoma de Baja California, campus Ensenada, en su primera generación 2017-2019, así como identificar posibles áreas de mejora relacionadas con la operación del programa, esto acorde con el modelo "orientado al consumidor" (Scriven, 2015).

La evaluación formativa del programa de ME se llevó a cabo con el diseño metodológico de estudio de caso, con la finalidad dar cuenta de la experiencia del funcionamiento del programa y su complejidad. La evaluación resaltó el papel de los usuarios, tal y como lo establece el modelo teórico seleccionado. En este estudio los participantes fueron: las egresadas de la primera generación de la ME (2017-2019), los representantes de las Unidades Receptoras (UR) –instancias en las que las egresadas realizaron las intervenciones educativas que establece el programa educativo–, así como parte del personal que dio inicio al desarrollo del programa.

El procedimiento de este estudio se organizó de la siguiente forma: 1) se identificaron las categorías de evaluación de acuerdo con el modelo orientado al consumidor. 2) Se ordenó el procedimiento en fases con la finalidad de sistematizar el proceso de recolección de información. 3) Se realizaron los procedimientos de entrada al campo y se aplicaron técnicas de recolección e información tales como la entrevista semi-estructurada, los grupos focales y el análisis de documentos. 4) Se realizó la transcripción de la información recuperada y se analizó de acuerdo con el análisis de contenido. Para el manejo y análisis de los datos se hizo uso del *software* de análisis de datos cualitativos Atlas.ti, versión 8.4.4, el cual facilitó el manejo y visualización del extenso cuerpo de datos recuperados.

Los resultados se presentan con base en la experiencia del consumidor y la estructura del modelo elegido "orientado al consumidor" de Scriven (2015), se da respuesta a cada una de las preguntas de investigación. Se concluye con la identificación de los elementos de mejora para el programa, así como la descripción de los aportes teóricos y metodológicos para la evaluación de programas en el nivel de educación superior.

Palabras clave: Evaluación de programas, educación superior, evaluación formativa, Modelo Orientado al Consumidor.

Introducción

El presente trabajo presenta la evaluación formativa del programa de Maestría en Educación (ME) campus Ensenada, de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Esta maestría fue creada en el año 2016 y la primera cohorte generacional de estudiantes corresponde al periodo 2017-2019. Este programa es de orientación profesional y tiene carácter multisede. La coordinación principal se encuentra en Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, campus Mexicali, además, pertenece al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de la Ciencia y la Tecnología (CONACyT) con un dictamen de aprobado en nivel de reciente creación hasta el año 2020.

Esta evaluación se realizó con la finalidad de identificar los elementos que permitan enriquecer su desarrollo y la aplicación de los procedimientos operativos que corresponden al programa. Se pretende que los resultados de esta evaluación sean de acceso abierto y puedan estar al alcance, no solo de los interesados en el programa de la ME y sus procesos de evaluación, sino también de la comunidad académica interesada en la evaluación de programas educativos.

El presente documento presenta los elementos teóricos, epistemológicos, metodológicos y empíricos que sustentan el trabajo de evaluación realizado. Particularmente, se realizó con base en el modelo de Michael Scriven (2015), denominado "orientado al consumidor". De acuerdo con este modelo, la evaluación se centrará en el proceso, tomando en cuenta la perspectiva de quien está recibiendo los efectos del programa, tanto de forma directa como indirecta.

Planteamiento del problema

En México, las evaluaciones de los programas de posgrado suelen realizarse por instancias externas a las instituciones formadoras, particularmente son llevadas a cabo por instancias especializadas como: el CONACyT, la Subsecretaría de Educación Superior (SES) y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Particularmente, en el caso de CONACyT, los programas de posgrado son evaluados con la intención de valorar su posible incorporación al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), que representa determinados beneficios financieros y políticos para las universidades. Los programas educativos que deciden buscar el ingreso al PNPC son evaluados por CONACyT mediante el "Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas

de posgrado”, el cual tiene el propósito de verificar que, los programas educativos evaluados cumplan con los estándares de pertinencia y calidad orientados a desarrollar las competencias de los recursos humanos que requiere la sociedad mexicana (CONACyT, 2015). En México, sólo 18% del total de los programas de posgrado pertenecen al PNPC (Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado [COMEPO], 2015).

Este método general de evaluación del PNPC es aplicable a todos los programas de posgrado, independientemente del área de conocimiento o disciplina que se trate. Agrupa criterios y estándares con el objetivo de simplificar y sistematizar la información, así como obtener una visión general del desarrollo del programa. Los datos que arroja este tipo de evaluación muestran tendencias de la actividad tipificada de los programas de posgrado en México (CONACyT, 2015).

Por otra parte, otro agente importante en la evaluación de programas educativos son los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), los cuales se constituyen como una Asociación Civil desde los años noventa. Su función es la evaluación interinstitucional de programas educativos de licenciatura y posgrado, la cual es realizada por pares académicos de las universidades mismas. Aproximadamente 8% de los programas de posgrado, tanto en el sector público como en el privado, han sido evaluadas por esta Asociación (COMEPO, 2015).

De acuerdo con la estructura, nomenclatura y funcionamiento de los ejercicios que realizan los CIEES y el CONACyT, el método que utilizan para evaluar los posgrados en México corresponde a las evaluaciones externas a las Instituciones de Educación Superior (IES) en las que operan los programas. Estas evaluaciones tienen como eje rector un sistema de criterios, que, de acuerdo con Ligeró (2016) y Expósito, Olmedo y Fernández-Cano (2004), se relaciona con el rendimiento de cuentas y distribución de recursos. El resultado de este procedimiento basado en criterios da como resultado la tipificación general de los programas evaluados, evitando así, profundizar en su descripción y de los elementos de contexto propios de los programas. El objetivo de las evaluaciones bajo modalidad de cumplimiento de criterios es la búsqueda de controles que garanticen que los programas educativos cumplan con lo establecido por las instituciones evaluadoras, por lo que se debe considerar que los datos obtenidos de esta forma no necesariamente reflejan la totalidad de los procesos de un programa, de tal forma que los resultados pueden quedar atrapados en lo aparente, o en lo circunstancial (Díaz-Barriga, 1987).

Una de las problemáticas es que la evaluación por criterios unívocos previamente definidos solo genera un producto final o enjuiciamiento sumativo; esto se debe a que se lleva a cabo mediante preguntas e indicadores que generan información para cada estándar establecido, por lo que el alcance de los informes permite conocer exclusivamente sobre el cumplimiento o no cumplimiento de dichos indicadores, sin una revisión profunda de las particularidades de los programas educativos.

Es importante mencionar que la mecánica de la evaluación por criterios unívocos está diseñada con el objetivo de colocar a los programas en esquemas o niveles. Para el PNPB, los programas educativos se clasifican en: Competencia internacional, Consolidado, En desarrollo y de Reciente creación. Con estos niveles el PNPB legitima la calidad y pertinencia de los posgrados, tanto en la orientación profesional, así como de investigación, para maestría y doctorado, en todas las áreas del conocimiento (CONACyT, 2015).

De acuerdo con Ligeró (2016) este método hace posible sistematizar y simplificar el manejo de gran cantidad de información, por lo que en ocasiones no se toman en cuenta algunos elementos importantes del proceso formativo. Este tipo de evaluaciones presentan las siguientes debilidades:

- Son de utilidad limitada, ya que imponen una visión predeterminada y generalizada de la calidad y valor del programa, por lo que no tiene en cuenta las prioridades de un programa específico.
- No se aproxima a la realidad en que se desarrolla el programa.
- El propio concepto de calidad varía dentro y entre los diferentes grupos y contextos.
- Se centra casi exclusivamente en la dimensión de resultados, sin preocuparse por el proceso intermedio de la transformación.
- Se pierde información sobre la realidad del desarrollo del programa y pocas veces mejora el conocimiento de lo que en realidad se hace.
- Si no se alcanza un estándar no se puede emitir un juicio positivo, aunque se haya realizado un buen trabajo (Ligeró, 2016).

Otra problemática que se puede observar es que las evaluaciones que se llevan a cabo por instituciones externas con fines de acreditación carecen de fundamentos teóricos. Esto se

relaciona con lo anterior expuesto, ya que sólo estableciendo con claridad las aproximaciones teóricas de las que se parte y la delimitación de los objetos de estudio se podrá lograr la mejor interpretación de la información recabada (Díaz Barriga, 1987). Adicionalmente, Escudero (2003) afirma que en el planteamiento de la evaluación es necesario elegir un enfoque evaluativo bien fundamentado, definido, estructurado y completo, que permita responder a las cuestiones que va planteando el proceso de evaluación y que permiten organizar de forma coherente la información. Esta problemática se hace evidente en el Marco de Referencia de CONACyT (2015), la cual se encuentra relacionada fundamentalmente con la rendición de cuentas y no expone en su documento fundamento teórico alguno, ni hace mención sobre alguna postura teórica que sustente su proceso.

En relación con las problemáticas expuestas, se identifica la necesidad que los programas sean evaluados tanto de forma externa, por los organismos evaluadores, pero también de forma interna. Es necesario que se realicen evaluaciones en las que se tomen en cuenta el contexto de las poblaciones a quienes van dirigidos, así como la inclusión de la perspectiva de los evaluados y que permitan identificar los elementos de mejora y no únicamente los resultados sobre el cumplimiento o no cumplimiento de los criterios establecidos por los organismos acreditadores. Bajo estas consideraciones, a continuación, se presenta la evaluación formativa del programa de Maestría en Educación, campus Ensenada, que pertenece a la UABC, fundamentado en un modelo teórico que permite incluir las opiniones de los participantes y destacar la intención de retroalimentación al programa, de acuerdo con los siguientes objetivos.

Objetivos

Evaluar, de acuerdo con una intención formativa, el programa de posgrado Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Baja California, campus Ensenada, en su primera generación 2017-2019.

Objetivos específicos

1. Describir el programa de la ME con base en los factores contextuales que lo determinan y los procesos de gestión y uso de recursos que lo caracterizan.
2. Analizar la manera en que el programa atendió las necesidades de profesionalización de las egresadas de la primera generación.

3. Identificar los efectos explícitos e implícitos del programa con base en la experiencia de las egresadas.
4. Articular los resultados de los diversos actores educativos participantes en el proceso de evaluación, para conocer su perspectiva con respecto a la operación del programa.
5. Identificar las áreas de mejora relacionadas con la operación del programa derivadas de la evaluación formativa del programa, acorde con el modelo "orientado al consumidor".

Preguntas de Investigación

1. ¿Cuáles son los factores contextuales, de gestión y uso de recursos que influyen en el desarrollo del programa?
2. ¿Cuáles son las necesidades de las egresadas que el programa permitió atender?
3. Con base en la experiencia de los consumidores directos e indirectos, ¿cuáles son los efectos explícitos e implícitos derivados del programa en su primera generación de estudiantes?
4. ¿Cuál es la perspectiva de los participantes con respecto a la operación del programa evaluado?
5. ¿Cuáles son las áreas de mejora que se identificaron mediante la evaluación formativa del programa?

Justificación

La relevancia de este estudio se deriva de la identificación de la necesidad de incrementar ejercicios de investigación en el campo de la evaluación de programas, así como, la pertinencia de multiplicar el uso de los diversos modelos existentes, con la finalidad que los ejercicios de evaluación puedan sustentarse en planteamientos robustos y de amplia trayectoria en la estructuración de sus fundamentos teórico-metodológicos.

Este estudio es importante ya que, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), la multiplicación de modelos y la transformación acelerada de educación superior ha orillado a la adaptación de mecanismos

sistematizados de aseguramiento de la calidad, con la finalidad de solventar las necesidades de la heterogeneidad de las instituciones de educación superior. Sin embargo, estos mecanismos lejos de solventar las necesidades de heterogeneidad de las IES se acercan más a la homogeneidad, es decir, estos mecanismos presentan modelos preestablecidos con los que se pretende que las IES se aproximen, se ajusten y adapten (UNESCO, 2014).

Este estudio es necesario ya que presenta una evaluación de un programa que se realiza dentro de la misma institución educativa, es decir, de forma interna, en la que se incorpora la participación de los interesados. Por lo tanto, se aproxima a recomendaciones como la que expone el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], el cual, identifica la necesidad de planteamiento de mecanismos más eficaces para el aseguramiento de la calidad de las IES, en la que se integren procesos de evaluación interna y externa, y se incorpora la participación de todos los interesados con la finalidad de que los egresados de las IES puedan enfrentar con éxito los retos y desafíos del futuro (López Portillo, 2018). De acuerdo con lo anterior, el IESALC está orientado a la búsqueda de procesos de evaluación que se produzcan dentro de las instituciones y que sea impulsada por los gobiernos, con la finalidad de lograr una mejora de los programas de IES en Latinoamérica.

A nivel nacional se identifica que las instituciones formadoras carecen de estrategias y mecanismos eficaces para el mejoramiento de la educación superior que corresponda a la diversidad de programas que ofrece el sistema mismo (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], 2019). Aunque existen varias iniciativas para la evaluación de los programas de educación superior emprendidas por la Secretaría de Educación Pública y otros organismos, sus marcos de referencia son muy generales, por lo que este estudio contribuye al campo de la evaluación de programas educativos, ya que presenta una propuesta de evaluación que puede responder a la particularidad del programa evaluado. Además, abona al desarrollo particular del programa de posgrado en cuestión, lo cual es pertinente, considerando que el ejercicio que a continuación se presenta considera el egreso de la primera generación de estudiantes.

Asimismo, para asegurar la política institucional y de acuerdo con el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UABC, en su artículo 26 establece que: “los programas deben ser revisados y evaluados por el Comité de Estudios de Posgrado, por lo menos cada dos años” (UABC, 1996 p. 5). Estas evaluaciones se realizan con la finalidad de dar seguimiento a la permanencia de los programas de posgrado en el PNP, así como velar por los elementos de

mejora que se requieran. Su principal insumo son los dictámenes de las evaluaciones que realizan los comités de pares pertenecientes al CONACyT. Para la UABC, estas evaluaciones tienen alto valor por ser realizadas por expertos del más alto nivel científico y profesional. Es a partir de estos dictámenes que se define la agenda de trabajo con la que se conducirán todos los programas de posgrado (UABC, 2015). De lo anterior expuesto se puede observar, que en UABC, el principal insumo para la toma de decisiones de los programas de posgrado se deriva de los resultados de evaluaciones, cuyo principal objetivo es arrojar datos que muestren tendencias de la actividad tipificada de los programas de posgrado en México.

La investigación sobre la aplicación de modelos de evaluación de programas educativos puede dar respuesta a las necesidades de evaluación formativa, con la finalidad de identificar los aspectos de mejora del diseño e implementación de programas educativos, y así cumplir con lo establecido por el artículo 26 del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UABC ya mencionado.

Esta investigación en evaluación de programas se justifica en la necesidad de llevar a cabo un trabajo que se aleje de ejercicios cuyo objetivo sea la búsqueda de visibilidad y pertenencia a bases de datos, denominadas *rankings*. En ese sentido, es necesario plantear una propuesta de evaluación formativa que esté centrada en el proceso, que tenga como objetivo identificar los elementos que favorecen la mejora del programa. La evaluación formativa del programa de ME es importante ya que de acuerdo con Scriven (1967), evaluar mientras el programa se está desarrollando puede producir cambios hacia la mejora, sobre todo, si se involucra a quienes reciben los efectos del programa, ya que los resultados contribuyen a su crecimiento.

Es indispensable hacer uso de modelos de evaluación diferentes a los que ya se han utilizado en los ejercicios de acreditación de los programas de posgrado, esto permitirá obtener datos diferentes a expresiones de “cumple” y “no cumple”. Hacer uso de los modelos permite fundamentar el proceso y orientar a los programas hacia la mejora. Se hace uso del modelo "orientado al consumidor" en su versión actualizada (2015), el cual surge con el propósito de evaluar programas educativos, y permite recuperar la voz y experiencia de quienes recibieron los efectos del programa, estos actores clave son identificados como los estudiantes, en el caso particular de la ME, las egresadas del programa. De acuerdo con Buendía (2013) hacer este tipo de evaluación es importante, ya que se reconoce una ausencia en la recuperación de la experiencia los estudiantes en la evaluación de los programas educativos a nivel superior.

Esta evaluación formativa es pertinente debido a que el programa es de reciente creación, por lo que la valoración de la primera generación de egresados de la ME permite obtener información detallada sobre la experiencia de los estudiantes, así como identificar las pautas de mejora que podrán ser implementadas en el desarrollo del programa en las generaciones futuras.

Capítulo 2. Perspectiva teórica

En el esfuerzo por convertir a la evaluación en un proceso estructurado y fundamentado se han desarrollado diversas perspectivas teóricas con la finalidad de establecer directrices en el proceso de la práctica de la evaluación. Las propuestas teórico-metodológicas que a continuación se describen consideran métodos, valoración y uso propios que las caracterizan. Aunque estos modelos tengan una orientación distinta en cuanto a su objeto y método, se pueden identificar influencias y esfuerzos dirigidos a mejorar las debilidades de otros (Carden y Alkin, 2016).

En México se realizan prácticas formales e institucionalizadas de evaluación de programas, que se emplean como herramienta para la gestión de recursos y financiamiento (Díaz-Barriga, 1987; Buendía, 2016). Sin embargo, se ha identificado que estas evaluaciones no expresan los fundamentos teórico-metodológicos que las sustentan, a pesar de la multiplicidad de modelos existentes. Para una mayor comprensión de las dimensiones conceptuales en el ejercicio de la evaluación de programas, se presenta una breve descripción de los modelos de: Evaluación orientada hacia los objetivos de Ralph Tyler; evaluación comprensiva de Robert Stake; el modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso y Producto) de Daniel Stufflebeam; y el orientado al consumidor de Michael Scriven. Los cuales, de acuerdo con Shadish, Cook y Leviton (1991), se consideran como los más relevantes y con más influencia en el campo de la evaluación.

Ralph Tyler: La evaluación orientada hacia los objetivos

Ralph Winfred Tyler nació en Chicago el 22 de abril de 1902. En 1921 obtuvo su primer grado universitario en ciencias y matemáticas, posteriormente se especializó en el uso de estadísticas en pruebas de rendimiento, y en 1927 obtuvo su grado de Dr. en Psicología Educativa en la Universidad de Chicago. Posteriormente se mudó a la Oficina de Investigación Educativa de la Universidad Estatal de Ohio para dirigir el Departamento de Evaluación Educativa (Cordero y García, 2004).

Ralph W. Tyler es conocido como el pionero de la evaluación educativa; desarrolló el enfoque centrado en la definición de objetivos de aprendizaje, que fue la base para la evaluación de programas educativos. La influencia de este enfoque se ha extendido mucho más allá de los límites de la educación (Stufflebeam y Coryn, 2014).

De acuerdo con Díaz-Barriga (1999), Tyler es uno de los primeros autores que abordaron los temas de currículo y evaluación educativa. Su propuesta se compone de una serie de pasos para enunciar objetivos de aprendizaje. Con este procedimiento, se dio respuesta a la problemática del planteamiento de objetivos y su relación con las conductas esperadas. Desde los años 30, su texto "*Principios básicos del currículo*" se reconoce por ser precursor en la sistematización y organización de objetivos y sus formas de verificación.

Los pasos para enunciar objetivos de acuerdo con Tyler en su versión 1983 (pp. 70-71) son los siguientes:

1. Identificar los objetivos del programa educativo.
2. Definir cada objetivo en términos de comportamiento y contenido.
3. Identificar situaciones donde se utilizan los objetivos.
4. Idear formas de presentar situaciones.
5. Idear formas de obtener un registro.
6. Decidir sobre los términos a utilizar en la evaluación.
7. Diseño del plan de instrucción.

Tyler identificó que, desde su época, en el año 1947, los propósitos más comunes enfatizados en las escuelas y universidades eran las calificaciones de sus estudiantes, los cuales tienen la finalidad de informar a padres y a las fuentes de financiamiento -esta situación se ha vuelto una tradición en los sistemas de evaluación-. Las evaluaciones basadas en objetivos fueron aplicables en diversos tipos de programas, tanto educativos, sociales, de salud, entre otros. Los resultados de este tipo de evaluación fueron útiles para determinar la medida en que cada programa evaluado alcanzó el logro de los objetivos que se propuso. Otros autores, que han seguido a Tyler, identificaron en el año 2014 que se continúa realizando este tipo de evaluaciones orientada a logro de objetivos, y en muchas ocasiones, los resultados que se generan son utilizados por los actores involucrados para la toma de decisiones (Stufflebeam y Coryn, 2014).

En un principio, el trabajo de Tyler se enfocó exclusivamente en la construcción de un método para la delimitación de los objetivos y contenidos del currículo. Después, con el objetivo de registrar hasta qué punto los objetivos educativos habían sido alcanzados, fue

necesario establecer pautas de observación mediante la sistematización de los objetivos, así como, la identificación de los cambios de comportamiento en el estudiante. Estas modificaciones dieron paso a la sistematización de la evaluación educativa, estableciendo así la idea generalizada que la evaluación debe determinar la congruencia entre trabajo y objetivos (Tyler, 1968).

El objetivo de su propuesta metodológica fue estructurar y presentar un programa de estudios, de tal forma que se pudiera verificar que los elementos que lo conforman tuvieran la capacidad de lograr el efecto deseado o esperado. Para lograrlo, se plasmaron propuestas dirigidas a la elaboración de un currículo tales como: 1) la delimitación de los fines que desea alcanzar la escuela; 2) la posibilidad de realizar un planteamiento sistematizado de objetivos; 3) la organización eficaz de las experiencias de aprendizaje y 4) la comprobación del logro de los objetivos propuestos (Tyler, 1968).

Este enfoque tiene como punto de partida un cuestionamiento central: “¿Logró un programa sus objetivos?”. El diseño del modelo puede responder: ¿Hasta qué punto el programa logró cada uno de sus objetivos? Para lograr contestar estas preguntas los objetivos del programa deberán estar definidos expresando las características específicas, así como las condiciones, la forma de medición, sus niveles y escalas, con las que se puede identificar el logro del objetivo y se puedan contestar los cuestionamientos. De acuerdo con este modelo, los instrumentos más utilizados para evaluar la eficacia de un programa son: pruebas basadas en criterios, las cuales ubican a lo evaluado con respecto a los objetivos esperados y los logros alcanzados por el estudiante, plasmados en calificaciones finales (Stufflebeam y Coryn, 2014).

Tyler desarrolló una propuesta metodológica que permitió resolver las necesidades educativas de la época, tales como: la brecha entre las metas educativas y lo que realmente se enseñaba; también se desarrollaron aspectos que se refieren a la evaluación, puesto que no se le daba importancia y los juicios sobre los aprendizajes se quedaban únicamente como una interpretación personal del profesor (Escudero, 2003).

El método de Tyler fue bien aceptado por los especialistas de desarrollo curricular, sus fortalezas permitieron el análisis de resultados, puesto que presentaba un esquema fácil de entender y aplicar. Este procedimiento fue implementado en diferentes países que lo adoptaron e incluyeron formalmente en sus leyes educativas (Escudero, 2003). Debido a su propuesta metodológica, su alcance y su influencia en el campo educativo, Tyler es considerado como padre de la evaluación educacional (Stufflebeam y Shinkfield, 1993).

El modelo de evaluación propuesto por Tyler presenta facilidades en su aplicación y análisis de resultados. Propone un protocolo para redactar los objetivos operacionales o de comportamiento y resulta de utilidad el uso de pruebas basadas en normas y criterios, así como las evaluaciones de desempeño. Por otro lado, en este modelo se pueden identificar las siguientes debilidades: los resultados solo se pueden obtener al final de la aplicación del programa, por lo que no se presentan de forma oportuna, la información no permite implementar mejoras al programa, ya que implica necesariamente esperar a que el proceso educativo finalice. También, la información que se obtiene de las evaluaciones, solo permite conocer si se cumplen o no los objetivos, es decir, no se obtienen datos sobre el proceso. Esta información se considera insuficiente para el establecimiento de un plan de mejora de un programa educativo, ya que no es posible conocer elementos importantes sobre el éxito o fracaso, así como, del desarrollo del programa de forma integral, además de que no toma en cuenta la información del contexto en el que se desarrolla un programa en particular (Tyler, 1942; Stufflebeam y Coryn, 2014).

Robert Stake: evaluación comprensiva

Robert Stake es profesor emérito de Educación y Director del Centro para la Evaluación del Plan de Estudios de Investigación (CIRCE) de la Universidad de Illinois desde 1963, especialista en la evaluación de programas educativos. Ha realizado la mayor parte de su trabajo en los Estados Unidos. En su estudio, aborda la complejidad de la evaluación desde una perspectiva cualitativa, y en concreto mediante los métodos del estudio de casos. Recibió el Premio Lazerfeld de la *American Evaluation Association* y es doctor *honoris causa* por la Universidad de Upsala. Su trabajo se centra en investigación de su propuesta metodológica de “evaluación comprensiva” (también llamada *comprensiva* o *respondente*), la cual, se enfoca en identificar los problemas que se presentan durante el desarrollo del programa integrando elementos del contexto y relacionándolos con todos sus integrantes (Stake, 1999).

A diferencia del método Tyleriano, que concentra sus esfuerzos en demostrar hasta qué punto han sido alcanzados los objetivos, el modelo de Stake amplía este modelo evaluativo solicitando se analicen los antecedentes, el proceso, las normas y los juicios, además de los resultados. Nombró a su método evaluación responsiva o comprensiva, el cual es considerado: flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado al servicio (Stufflebeam y Shinkfield, 1993). Este es un enfoque que sacrifica cierta precisión en la medición, con la esperanza de

aumentar la utilidad de los hallazgos para las personas dentro y alrededor del programa (Shadish, Cook y Leviton, 1991).

Stake califica el concepto de evaluación propuesto por Tyler como algo estrecho y mecánico, afirma que la función de la evaluación en educación debe servir para perfeccionar y no para juzgar programas ya terminados, resalta que la comparación basada en resultados post intervención no genera información útil para la mejora. También insiste que las evaluaciones deben generar descripciones completas de los procesos y subraya la importancia del uso de la información subjetiva (Stufflebeam y Shinkfield, 1993).

Stake describe su enfoque como interpretativo, en las que técnicas cualitativas como etnografía, estudio de casos e informes de investigación, son de uso frecuente, también, el uso de recopilación de datos cuantitativos, así como el uso de instrumentos, estándares, procedimientos de calificación, entre otros, son parte de su trabajo. La recomendación de Stake (2006) es el uso de ambas técnicas, cualitativas y cuantitativas, en el desarrollo de la evaluación de programas educativos.

La evaluación comprensiva de acuerdo con Stake (2006) significa guiarse por la experiencia, sentir la actividad y la tensión que se genera durante el proceso, estar en el lugar en el que se desarrolla el programa, conocer a las personas y sus valores. Se basa en gran medida en la interpretación personal, es importante ser receptivo de las preocupaciones, asuntos importantes y problemas clave, sobre todo los que experimentan los participantes del programa. La evaluación comprensiva es más una actitud, que un modelo o una receta, es una forma de buscar y de documentar las cuestiones y significados de la calidad de un programa (Stake, 2006). Este modelo se enfoca en las necesidades de los clientes, se aproxima a las actividades del programa, así como de responder a las necesidades de las partes implicadas (Bellard, 2016).

La función del evaluador es buscar los inconvenientes y problemas a los que se enfrenta el programa, esto le permite examinar las opciones y conductas que se generan para la solución de obstáculos. El evaluador se familiariza con el funcionamiento al observar estas actividades, realizar entrevistas a los participantes y examinar los documentos relevantes. La comprensividad es estar atentos a las prácticas humanas, tanto en lo educativo como en lo social, y analizar las experiencias contextuales que permiten identificar y entender los datos que surgen durante el proceso de evaluación (Stake, 2006).

De acuerdo con este procedimiento, los evaluadores describen el desarrollo del programa y exponen una interpretación de los problemas encontrados, preparan documentos sobre el estado del programa, y proporcionan algo más que una descripción abreviada de su visión personal, a fin de que los lectores puedan hacerse su propia idea de la calidad del programa. Gracias a la inmersión en el campo del evaluador, el informe permite que el lector experimente la sensación de haber estado en el lugar en el que se realiza la observación (Stake, 2006).

Bajo este panorama, el evaluador, lejos de buscar un consenso relacionado con las diferentes perspectivas del programa, se enfoca en analizar las pruebas, elaborar juicios e informar sobre las diferentes formas de ver los méritos y las deficiencias de lo evaluado (Stake, 2006). En el modelo de evaluación comprensiva se procura que los resultados reflejen la totalidad, la complejidad y la importancia de los programas, considera que la búsqueda de la exactitud en los resultados obtenidos por algún instrumento de medición es una actividad cuestionable. En su modelo, Stake propone una metodología basada en una estructura en la que se describen las etapas del proceso evaluativo, estas etapas no tienen un orden rígido, y pueden ser aplicadas de acuerdo con la necesidad del proceso y a juicio del evaluador (Stufflebeam y Shinkfield, 1993).

El método evaluativo de Stake se compone de 12 fases o etapas representadas en el gráfico al que Stake le llama reloj comprensivo. De acuerdo con la figura 1, la lógica en la que se llevan a cabo estas fases es flexible y puede moverse tanto en sentido de las agujas del reloj como en sentido contrario, incluso de un lado a otro, es decir, los acontecimientos pueden presentarse por anticipado, alternados o a continuación de cualquier otro (Stake, 2006).

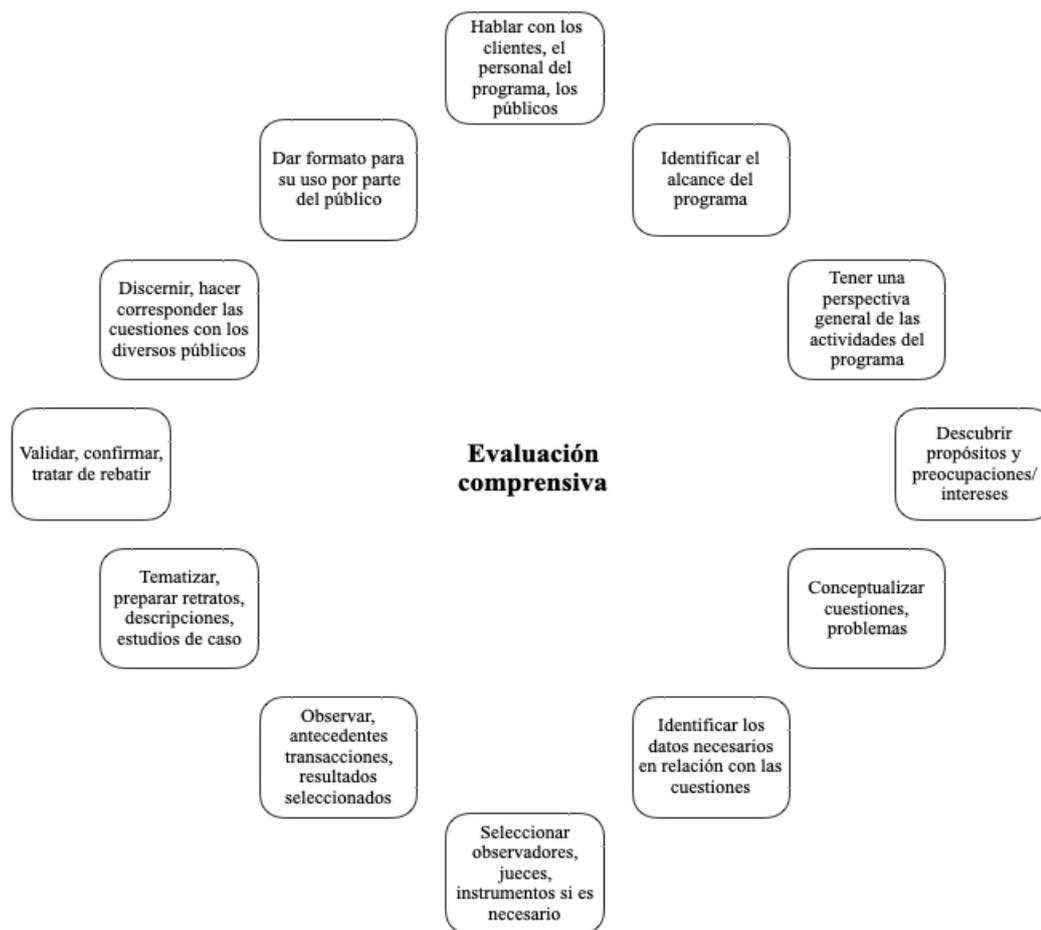


Figura 1. Representación gráfica del procedimiento de evaluación comprensiva. *Fuente:* elaboración propia a partir de los elementos que componen el reloj comprensivo de evaluación (Stake, 2006 p.160).

En el modelo de evaluación comprensiva se ha de entrevistar a todos los participantes con la finalidad de integrar los diferentes puntos de vista. La interpretación de la información evita emitir juicios y conclusiones personales, y se orienta a la presentación de un informe que comprende la pluralidad de opiniones (Escudero, 2003).

Algunas recomendaciones que permiten aplicar la metodología de forma adecuada son: a) observar el programa relacionándolo con las necesidades de los interesados y emitir de forma continua los descubrimientos; b) dirigir los trabajos de evaluación de tal manera que se encuentren en contacto directo con el programa, con el objetivo de apropiarse de los aspectos importantes de la estructura; c) comunicar de forma clara los resultados para su mejor comprensión (Ballart, 2016).

En términos metodológicos, la evaluación comprensiva se relaciona estrechamente con el estudio de casos, ya que permite comprender los fenómenos de forma distinta, descubrir nuevos significados y nuevas aplicaciones de lo ya establecido. La observación directa del caso es el elemento primordial de la evaluación, algunos de los instrumentos metodológicos utilizados en el modelo, son el uso de entrevista, revisión de documentos, entre otros (Ballart, 2016). Este modelo también propone el uso de técnicas de recolección de información tales como grupos focales, sociodramas, debates e historias (Stufflebeam y Coryn, 2014).

Una de las principales fortalezas del modelo es que los evaluadores analizan los intereses de las partes implicadas y buscan ampliamente información relevante. También involucra a todas las partes a que realicen sus propias evaluaciones y usen los resultados, tanto los esperados como los no esperados, con la finalidad deliberar sobre inquietudes, problemas, decisiones y acciones relacionadas con la operación del programa evaluado. (Stufflebeam y Coryn, 2014).

Una de las principales debilidades que presenta el modelo es que la evaluación requiere demasiado tiempo para que los evaluadores externos conozcan el programa, rechaza el uso de las variables de indicadores y la precisión que muchos usuarios desean, es demasiado tolerante con la subjetividad y sacrifica la confiabilidad por muy poca ganancia en validez (Stufflebeam y Coryn, 2014).

La validez de un estudio de caso es una de las problemáticas que presenta el modelo, sin embargo, se puede llevar a cabo realizando el proceso de triangulación de distintas investigaciones (tratando de llegar a un mismo resultado por tres vías independientes). Es importante mencionar que en la metodología de Stake puede alcanzar la generalización natural con la participación de lectores expertos, quienes pueden colaborar en la determinación de su validez, al reconocer aspectos de su dominio. El problema de la especificidad de los estudios de caso, debido a que su función principal es exploratoria, queda lejos de alcanzar niveles de abstracción, generalización, así como el desarrollo de teoría (Ballart, 2016).

Daniel Stufflebeam: modelo CIPP

Daniel Stufflebeam fue pionero en el campo de la evaluación. Su trabajo inicial se realizó para organizaciones a nivel internacional. Fue presidente del Comité Nacional Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa y director fundador del Centro de Investigación sobre Responsabilidad Educativa y Evaluación de Maestros (CREATE). Construyó y dirigió el Centro de evaluación del Western Michigan University (WMU), desde su fundación en 1973 hasta 2002 (Western WMU, 2017). A finales de la década de 1960 desarrolló el Modelo de evaluación CIPP, nombre que se compone de las iniciales (Contexto, Insumos, Proceso, Producto) con el objetivo de ayudar a mejorar y lograr la rendición de cuentas de los programas escolares (Stufflebeam, 2003).

Daniel Stufflebeam define a la evaluación como “el proceso sistemático de identificar, proporcionar información útil y descriptiva, acerca del valor y el mérito de las metas” (Stufflebeam y Shinkfield, 1993, p.183), esta definición contiene los conceptos clave de su modelo. Argumenta que el objetivo principal de la evaluación no es probar sino mejorar (Stufflebeam, 2003).

Los elementos del modelo CIPP son la evaluación de: contexto, insumos, proceso y producto, las cuales, pueden responder a los siguientes cuestionamientos: ¿qué es lo que hay que hacer? ¿cómo se debe hacer? ¿se está haciendo? ¿está teniendo éxito? Al final del proceso, se podría identificar si en el programa: 1) se basa en las necesidades de los beneficiarios; 2) se abordaron esas necesidades en la planeación; 3) fue implementado eficientemente y 4) fue exitoso en cuanto a impacto. Es decir, si se alcanzaron los beneficiarios adecuados, se cumplieron sus necesidades y, las ganancias de los beneficiarios se mantuvieron (Stufflebeam, 2015).

El modelo CIPP desarrolla un proceso de evaluación integral, sin embargo, es importante analizar cada uno de sus componentes:

Evaluación del contexto: evalúa las necesidades, los problemas y las oportunidades, así como las condiciones y dinámicas contextuales relevantes. Es útil para definir los objetivos y las prioridades del programa, y asegurarse de que los objetivos estén dirigidos a abordar los aspectos importantes (Stufflebeam y Zhang, 2017).

El evaluador proporciona a los responsables de la toma de decisiones, informes de contexto durante la planificación del programa, sobre el proceso de establecimiento de

objetivos, ayuda al personal del programa para tener en cuenta las dinámicas ambientales relevantes. Durante la evaluación, la información del contexto se actualiza constantemente, y se presenta a los clientes al concluir el proceso, con la finalidad de que los responsables puedan analizar los objetivos y prioridades establecidos, interpretar la importancia de los resultados, así como identificar las necesidades y circunstancias en el entorno del programa (Stufflebeam y Zhang, 2017).

La metodología de la evaluación de contexto se lleva a cabo por medio de entrevistas a los clientes, con la finalidad de tener acceso a información sobre las fortalezas y desventajas del programa, las cuales pueden ayudar a establecer prioridades en los trabajos de perfeccionamiento (Stufflebeam y Shinkfield, 1993).

Evaluación de insumos: evalúa la estrategia de un programa, el plan de acción, los arreglos de personal y el presupuesto para la viabilidad, así como, las posibilidades para satisfacer las necesidades específicas y alcanzar los objetivos. De acuerdo con el Modelo CIPP, aquellos que planifican programas pueden utilizar los resultados de la evaluación de insumo, para ayudar a planificar y plantear propuestas de financiamiento, asignar recursos, asignar personal, programar trabajos, así como servir de ejemplo en cuanto planes y presupuestos (Stufflebeam y Zhang, 2017).

Las evaluaciones de insumo ayudan a la planificación del programa, ya que es posible identificar elementos del plan y el presupuesto de gestión, las posibles medidas de rendimiento y un servicio alternativo que proporciona información para respaldar el proceso de planificación del cliente. También es útil para el análisis sobre las condiciones de inicio, para conocer si se ejecutó tal y como estaba planeado (Stufflebeam y Zhang, 2017).

La metodología de esta etapa del proceso hace uso de estudio de documentación sobre el estado de la práctica relacionado con la satisfacción de necesidades específicas, la consulta a expertos y el acercamiento de otros programas similares que puedan servir de ejemplo (Stufflebeam y Shinkfield, 1993).

Evaluación del proceso: proporciona retroalimentación durante el desarrollo del programa, para informar en qué medida se llevó a cabo, según lo previsto y necesario. Pretende monitorear, documentar las evaluaciones e informar sobre la implementación de los planes. Las evaluaciones de procesos ayudan al personal a mantener las actividades en movimiento de manera eficiente y efectiva, hacer un balance de su progreso, identificar problemas de

implementación, ajustar sus planes y desempeño para asegurar la calidad del programa, entregar puntualmente los servicios y documentación del proceso real. Esta etapa del proceso de evaluación permite que el personal responsable del programa identifique debilidades en la implementación de los planes que lo componen y puedan tomar decisiones sobre lo encontrado (Stufflebeam y Zhang, 2017).

De acuerdo con este modelo la evaluación del proceso sólo puede llevarse a cabo con la asignación de una o más personas dedicadas a obtener información continua, y realizar revisiones sobre la marcha (Stufflebeam y Shinkfield, 1993).

Evaluación del producto: Identificar y evaluar los costos y resultados, previstos y no intencionados, a corto y largo plazo. Estas evaluaciones proporcionan retroalimentación durante la implementación de un programa en la medida en que los objetivos se llevan a cabo. Permite que se mantenga enfocado en lograr resultados, proporciona un registro de los logros importantes y las deficiencias (Stufflebeam y Zhang, 2017).

De acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1993) la metodología de la evaluación de producto puede realizarse utilizando diversas técnicas con la finalidad de obtener una amplia perspectiva de los efectos del programa. Algunas de estas técnicas son: test de rendimiento, comparaciones con el perfil de las necesidades identificadas previamente, aplicación de test, observaciones, estudios de caso, entre otros.

Los datos recogidos en cada uno de los cuatro contenidos de la evaluación posibilitan la toma de decisiones, según los casos, planificación, programación, implementación y reciclaje (Stufflebeam y Shinkfield, 1993).

El diseño de evaluación, tal como está incorporado en el Modelo CIPP, establece procesos generales para determinar el valor de un programa, incluye planes específicos para evaluar su contexto, insumos, proceso y productos. Cada plan específico delinea los métodos y los tiempos de recolección, el diseño evoluciona como consecuencia de los resultados provisionales de las etapas, la evaluación de las necesidades de los clientes y la planificación del proceso. Los planes de evaluación específicos pueden y deben hacer uso de métodos de investigación entre los que se encuentran: encuesta, estudio de caso, método de casos de éxito, ensayo de campo aleatorizado, estudio de archivos, literatura entre otros (Stufflebeam, 2015).

Es importante abordar el diseño como un proceso, no como un producto, y conducir a sus clientes para hacer lo mismo, las metas y procedimientos evaluativos deben ser

esquemáticos de antemano, pero también realizar periódicamente, análisis, revisión, ampliación y modificación. Este proceso debe estar guiado por una comunicación continua entre los evaluadores y los participantes del programa (Stufflebeam, 2015).

El concepto de evaluación de acuerdo con el modelo CIPP comprende un conjunto de criterios para evaluar programas y proyectos (Stufflebeam, 2015), entre los que se incluyen:

- Calidad (es decir, la excelencia del programa).
- Costo-efectividad (valor basado en sus costos en comparación con su éxito en satisfacer las necesidades de los beneficiarios seleccionados),
- Probidad (integridad, honestidad y libertad de corrupción, fraude y abuso), factibilidad (eficiencia, viabilidad política, relativa)
- Facilidad de implementación y adecuación de la financiación).
- Seguridad (libertad de no exponer indebidamente el programa y participantes a ser perjudicados),
- Equidad (conformidad afirmativa y razonable con los principios de justicia, libertad, igualdad de oportunidades y equidad para todos los individuos involucrados sin imponer prejuicios, favoritismos o dificultades indebidas para cualquier persona y significado su importancia más allá del contexto o el marco de tiempo de la entidad).

En algunas evaluaciones no se aplican todos los criterios anteriores; sin embargo, el evaluador y el cliente deben deliberar cuidadosamente para asegurar todos los criterios aplicables a las necesidades (Stufflebeam, 2015).

Este modelo está diseñado para satisfacer las necesidades en el proceso de toma de decisiones. La evaluación comienza desde el inicio de un programa y proporciona información continua que ayudará en su desarrollo, aprovecha las oportunidades a medida que surgen y permite a la administración tomar decisiones informadas en el momento en que esas decisiones deben tomarse. Coloca los objetivos de una evaluación en contexto. Esto permite realizar una evaluación más completa (Stufflebeam y Shinkfield, 1993).

El enfoque de la evaluación orientado a la gestión apoya la evaluación de cada componente de un programa educativo desde su inicio, a medida que opera, crece o cambia. Hace hincapié en el uso oportuno de la retroalimentación por parte de los tomadores de decisiones, para que el programa no se vea afectado por el conocimiento actualizado sobre las

necesidades, los recursos, los nuevos desarrollos, la realidad de las operaciones cotidianas o las consecuencias de los hallazgos (Barret, 1988).

Este tipo de modelo de evaluación orientado a la gestión está limitado porque satisface las necesidades de los tomadores de decisiones y puede restringir u obstaculizar la exploración del evaluador de otros problemas que surjan durante la evaluación (Barret, 1988). Otra limitación es el factor de costo relacionado con la realización de la evaluación de este tipo en su totalidad. Vale la pena decir, "si se sigue en su totalidad, puede resultar en evaluaciones costosas y complejas" (Barret, 1988 p.30).

Modelo de Michael Scriven: evaluación orientada al consumidor

Michael Scriven realizó su licenciatura y maestría en la escuela de matemáticas en la Universidad de Melbourne, Australia. Luego realizó un doctorado en filosofía en Oxford, con una tesis sobre la lógica de las explicaciones en ciencia e historia. Recientemente recibió un Doctorado Honorario en Educación de la Universidad de Melbourne. Ha sido miembro de los consejos editoriales o asesores de más de 40 revistas académicas y fue elegido presidente de la *American Educational Research Association*, presidente de la *American Evaluation Association* entre otros cargos.

Scriven es un influyente teórico de la evaluación debido a sus ideas que han generado una alta productividad en la materia. En 1967 se publicó el artículo "The Methodology of Evaluation" el cual, se convierte en el más citado de la época en el campo de la evaluación educativa. En esta publicación se presentan por primera vez los términos evaluación sumativa y formativa. Así mismo, acuñó términos como: evaluación libre de metas, metaevaluación, entre otras. Scriven agrupa estos términos al igual que otros conceptos en su publicación "Evaluation Thesaurus" (1977), la cual ha sido actualizada constantemente. Esta terminología se ha convertido en vocabulario de uso frecuente en contextos evaluativos. Las ideas de Scriven además de ser originales, han construido un fundamento importante y consistente, algunos autores como Shadish, Cook y Leviton (1995) consideran que no han sido del todo aprovechadas.

De acuerdo con Michael Scriven "La evaluación es proceso de determinar el mérito o valor de las cosas, y las evaluaciones son el producto de este proceso" (Scriven, 1991, p. 53). El valor, la calidad y el mérito, son constructos a partir de variables observables que se demuestran y deducen de acuerdo con los resultados de las evaluaciones. El significado y uso

de estos dependerá de la red de conceptos, necesidades y entorno de lo que se evalúe (Stufflebeam y Coryn, 2014).

El mérito, de acuerdo con Scriven (1991), se refiere a un sistema de valores intrínsecos, es decir, cuando un evaluando hace bien lo que se supone que debe de hacer. El valor se refiere al sistema de valores extrínsecos, es decir, la excelencia del evaluando relacionado con el contexto, entorno y período de tiempo particulares (Stufflebeam y Coryn, 2014).

Scriven menciona que constantemente se cometen errores al querer encuadrar el proceso de evaluación únicamente en el establecimiento y logro de metas. Esta técnica tradicional puede arrojar resultados que excluyen aspectos importantes en el desarrollo de la evaluación, tal es el caso de aspectos no planeados que pueden modificar los resultados esperados, así como explicar los efectos reales del programa (Bohla, 1991). El método de Scriven propone que un proyecto de evaluación se va desarrollando durante el proceso mismo, también sostiene que todo puede ser evaluado dentro de un contexto apropiado, esta forma tan peculiar de elegir el objeto por evaluar, así como los evaluandos puede ampliarse hacia todos los campos de evaluación. Scriven identifica seis grandes campos en los que la evaluación puede ser aplicada con base en su propuesta metodológica que son: “la evaluación de personal, de programas, de desempeño, de política, de propósito y de producto” (Scriven, 2000, p. 47).

Con la finalidad de ofrecer una guía para los evaluadores de programas, Scriven propone una lista de habilidades metodológicas que considera importantes, entre ellos: el enfoque de la guía de evaluación, procedimientos de metaevaluación, análisis de costos (no monetarios), enfoque en investigación cualitativa, habilidades para la evaluación de la teoría, identificación de valores relevantes para evaluación particular y algunas otras como el diseño y la elección de técnicas de recopilación de datos (Scriven, 2000).

El modelo "orientado al consumidor" plantea un procedimiento sistemático mediante una guía de evaluación, que permite cubrir cuestiones relevantes en la evaluación del programa, adaptar el proceso de evaluación mediante diversas técnicas de recolección y análisis de datos (Stufflebeam y Coryn, 2014).

La guía de evaluación¹, originalmente diseñada para ponerse en práctica en el campo de la educación, tiene su origen en el año de 1971, desde esa fecha ha sido constantemente

¹ En su acepción original se le denomina *checklist* (lista de verificación); sin embargo, esta traducción puede confundirse con el instrumento del mismo nombre.

revisada y actualizada. Esta guía comprende un proceso para la recopilación, análisis y síntesis de datos. Su función principal es identificar las características del programa y evaluarlo de forma sistemática. La guía responde a una lógica de evaluación que, en la práctica, puede adaptarse a las necesidades de evaluación del programa, se lleva a cabo mediante fases y pasos a seguir; de forma general, el proceso puede resumirse de la siguiente forma (Scriven, 2015).

- Identificar los elementos del contexto del programa por evaluar.
- Describir el programa y las definiciones que lo caracterizan.
- Identificación de los consumidores (directos e indirectos si los hubiera).
- Determinar el origen y uso de los recursos disponibles.
- Definir los elementos del proceso.
- Identificar los efectos.
- Valorar los costos.
- Registrar los elementos de comparación.
- Generar las conclusiones.

Adicionalmente, Scriven planteó la necesidad de establecer procesos metaevaluativos. Una metaevaluación implica revisar la recopilación de datos, validación del diseño de evaluación, análisis de datos y revisión de las conclusiones generadas de la evaluación. Los criterios pueden enriquecer el proceso en cuanto a validez, credibilidad, ética, utilidad, robustez entre otros.

Este proceso es una demostración que puede responder a la pregunta: ¿quién evalúa al evaluador? Le da autenticidad al informe que se presenta; sin embargo, es importante tomar en cuenta el tiempo y presupuesto en el momento de planear el proyecto de evaluación, incluyendo los que le corresponde a la metaevaluación (Scriven, 2009).

Una de las principales ventajas de este modelo es el enfoque hacia el estudio de las necesidades del consumidor, la información que se genera del proceso de evaluación, permite dar a conocer información sobre el producto o servicio de adquisición o programa en el que participan, así como de otros productos y programas alternativos que se ofertan en la región. En general, los grupos de consumidores pueden hacer uso de la información que se genera de

este tipo de evaluación, para valorar su consumo, ya sea en bienes o servicios (Stufflebeam y Shinkfield, 1993).

Una desventaja de este método es que puede perderse en la comparación de los competidores y hacer uso de los resultados de las comparaciones para juzgar el mérito de lo evaluado. Otra desventaja es que este enfoque en el que se da importancia a la opinión del consumidor, puede encontrar limitantes por parte de la administración del programa ya que sus metas y servicios son cuestionados sobre el valor que tienen para satisfacer las necesidades de los consumidores (Stufflebeam y Shinkfield, 1993).

Este modelo no se limita únicamente a recabar información de documentos o de los responsables del programa. No tiene objetivos delimitados *per se* (como sucede con la perspectiva tyleriana, por ejemplo), por lo que se da importancia a la información que para el consumidor es importante. De igual forma el uso de técnicas para la recolección de datos es flexible. Hace uso de las que Scriven (2015) llama nuevas metodologías, entre ellas la observación, entrevista semi-estructurada, grupos focales, revisión de páginas de internet entre otras.

Una de las particularidades más destacables de este modelo es que propone una metodología flexible, esto es, se aleja del establecimiento de objetivos y la evaluación sumativa con fines de acreditación, este modelo a diferencia de otros, considera elementos que generalmente quedan excluidos, tales como: las necesidades del consumidor, estudiar el proceso con base en la experiencia de los participantes, tomar en cuenta la experiencia del consumidor como parte importante para la valoración del programa, considerar las recomendaciones de los consumidores para las propuestas de mejora.

La exposición de los modelos de evaluación que contiene este capítulo permite comprender la diferencia y utilidad de cada uno de ellos, la evaluación orientada al logro de objetivos de Tyler, aunque resulta útil y pudo resolver problemas de evaluación en su momento, no ofrece elementos que permitan diseñar un plan de mejora durante el desarrollo del programa evaluado.

El modelo de Stake nos permite comprender, cómo la utilidad de agentes evaluativos internos favorece la identificación de elementos particulares del programa e incluye aspectos del contexto que no se habían tomado en cuenta en el modelo de Tyler, además Stake diseña

su modelo de evaluación como un estudio de caso en el que se identifica como importante la inmersión del evaluador como parte del programa.

Se considera importante conocer las generalidades del modelo CIPP ya que presenta un procedimiento sistemático dirigido a obtener información para la toma de decisiones por parte de la administración de los programas. Presenta elementos similares a las evaluaciones que se realizan con fines de acreditación, aunque en México las agencias acreditadoras no mencionan del modelo en el que se fundamentan.

El modelo Scriven, además de comprender los elementos fundamentales de un programa, considera la opinión del consumidor como pieza clave del proceso, el evaluador reúne la información de los consumidores y a partir de esta información se identifican los elementos de mejora, además de esta particularidad, esta evaluación no pretende conocer si se alcanzaron las metas predefinidas del programa, sino que se realiza para identificar como elementos de valor aquellos a los que el consumidor consideró importantes. Este modelo permite recuperar información que no se toma en cuenta en los sistemas de evaluación por las agencias acreditadoras, es importante aclarar que su implementación no pretende suplir este tipo de evaluaciones, sino complementar con la información que no se considera en los sistemas tradicionales.

Ya que este modelo "orientado al consumidor" presenta una metodología diferente a la que utilizan las agencias acreditadoras en los cuales se deposita la evaluación externa de programas de posgrado de la UABC, es pertinente considerar la perspectiva de Scriven para la valoración del programa de la ME. Esta propuesta se realiza con base en la importancia de obtener información cercana a los beneficiarios directos e indirectos del programa que trascienda el resultado sumativo ofrecido por las evaluaciones de CONACyT. Esto es pertinente dadas dos características. La primera refiere al momento de desarrollo del programa de ME, en el que requiere información que retroalimente el trabajo realizado en la formación de la primera generación de estudiantes. La segunda va en función de la característica profesionalizante del programa, que establece un matiz en particular de la importancia de atender necesidades de beneficiarios indirectos del entorno en el cual la ME pretende incidir.

Capítulo 3 Marco contextual

En este capítulo se presenta un breve panorama histórico sobre el desarrollo de las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, y cómo, a partir de este crecimiento, surgen necesidades de crear mecanismos de acreditación y evaluación de los programas ofertados por las IES. Se describe de forma general el surgimiento y el actual funcionamiento de organismos acreditadores como lo son: el PNPC del CONACyT, CIEES y COPAES. Este apartado permite exponer a grandes rasgos, los sistemas externos con los que son evaluados actualmente los programas educativos.

La fundación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el año de 1910 inició una época de cambios en la educación superior. En esa época se generó un proceso de crecimiento en el número de instituciones y a su vez, la creación de organismos evaluadores; para 1950 existían 39 instituciones de educación superior, por lo que fue necesario la creación de un organismo que permitiera agruparlas. Los rectores de dichas universidades fundaron la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) con la finalidad de unificar criterios de agrupación; una de las tareas fundamentales de este organismo fue participar en la creación de planes y programas, así como, en políticas nacionales (ANUIES, 2018). En el año 1960 aumentó el número de jóvenes que egresaron de educación media superior, con esto se incrementó también el número de IES en el país. A la par, también creció la necesidad de observar la formación que se daba dentro de las instituciones; en esa época, no existía un organismo regulador y la evaluación estaba a cargo de los organismos internos de las propias instituciones (Rubio, 2007).

En 1970 la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la ANUIES realizaron los primeros ejercicios de evaluación de programas, que consistieron en la elaboración de diagnósticos y programas de evaluación, así como pronósticos de crecimiento y desarrollo de las instituciones (Rubio, 2007), en este mismo año se creó el CONACyT y quedó facultado para “Asesorar a la Secretaría de Educación Pública para el establecimiento de nuevos centros de enseñanza científica o tecnológica [...] formulación de los planes de estudio de los mismos y revisión de los planes de estudio de los centros existentes” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 1970, p. 40). Desde su instauración a la fecha, el CONACyT ha sido un elemento importante en el establecimiento de criterios para la evaluación y acreditación del posgrado en México (Mireles, 2008).

Entre los años 1983 y 1985 se puso en marcha el Programa Nacional de Educación Superior que dio paso al Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior, en el que se destinó parte del presupuesto público para el desarrollo de mecanismos de evaluación con el objetivo de establecer pautas de mejora (Buendía y Acosta, 2017). En 1985, el CONACyT creó el Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPPN) con el principal objetivo de fortalecer y asegurar la calidad de los programas de posgrado; ofrecer becas y orientar sobre las mejores opciones para realizar estudios, así como definir los criterios para la asignación de recursos a las instituciones (Mireles, 2008).

De acuerdo con Rubio (2007) el Programa Nacional de Modernización Educativa (PNME) cuya vigencia fue de 1990-1994, entre otros planteamientos, propuso evaluar la eficiencia y calidad de los servicios que ofrecen las IES. Los resultados obtenidos de las evaluaciones se orientaron a la adquisición de recursos económicos otorgados por el Estado. Hasta ese momento la evaluación de las instituciones de educación superior se había realizado de forma interna y aunque se presentaron propuestas de evaluación de forma externa, no se consideraron oficiales.

En el año de 1989 la ANUIES aprobó el documento *“La evaluación de la educación en México”*, en el que se definen los indicadores y criterios, así como los fundamentos teórico-metodológicos para la evaluación de la educación superior, acción que generó la institucionalización de la evaluación de la educación superior. A partir del evento anterior, se creó oficialmente el Consejo Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) (Pallán, 1994).

El CONAEVA se integra por elementos asignados por el Gobierno Federal, así como del ANUIES (Rubio, 2007). Una de sus funciones fue establecer organismos (unidades de evaluación) dedicados a la realización de la evaluación diagnóstica permanente inherente a los procesos de planeación de programas educativos, con el objetivo de mejorar la formación académica y cuyos resultados pudieran ser utilizados para la toma de decisiones. De acuerdo con Pallán (1994) el CONAEVA realizó una propuesta para establecer el marco conceptual y metodológico para la evaluación, el contenido de esta propuesta incluyó criterios, indicadores y parámetros generales para ser aplicados de forma sistemática y uniforme a todas las instituciones sin tomar en cuenta aspectos específicos. Ante esta propuesta la ANUIES emitió un documento de observaciones en las que sugirió complementar el planteamiento metodológico con información de tipo cualitativa con la finalidad de integrar características

particulares de las instituciones evaluadas. El CONAEVA atendió las sugerencias de ANUIES y replanteó los lineamientos para la evaluación, de tal suerte que la aplicación de los instrumentos inició en los años de 1990-1991. Durante esa etapa se identificaron elementos de mejora en las evaluaciones institucionales tales como: capacitar a quienes se encargaran del manejo de la información y su proceso estadístico, sistematización de información recopilada, diferenciar los aspectos evaluativos de los informativos, identificar la problemática institucional más apremiante, entre otros (Rubio, 2007).

Del año 2001 al 2006 se puso en marcha el Programa Nacional de Educación, en el que se establece la estrategia de impulsar la educación superior como medio para conseguir la calidad en la educación. Para asegurar la calidad del Posgrado Nacional en el año 2002 se robusteció el PFPN y se transformó en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) en el que se construye un método general de evaluación aplicable a todos los programas de posgrado, el cual “parte de una visión integral del posgrado y se estructura con base a criterios y estándares genéricos” (CONACyT, 2015, p. 4); en estas mismas fechas ocurre un acontecimiento de implementación de un sistema dual quedando la educación superior universitaria y tecnológica a cargo de la Subsecretaría de Educación Superior (SES), y la investigación y el posgrado bajo la administración del CONACyT (Buendía y Acosta, 2017).

Con la finalidad de fortalecer la calidad educativa de las Instituciones se implementaron mecanismos de acreditación y evaluación que a continuación se llevan a cabo por medio de instituciones que a continuación se mencionan.

El Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)

Este programa está a cargo de la SES de la SEP y el CONACyT y se implementó desde el año 2002. Es un sistema que evalúa programas de posgrado de acuerdo con un método basado en criterios y estándares, que, de forma general, evalúan los programas de posgrado independientemente del área de conocimiento o disciplina. Este método de evaluación se actualiza y enriquece con las aportaciones que se generan en reuniones del Foro Consultivo Científico y Tecnológico, y las sugerencias del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMPEPO) (CONACyT, 2015).

Para que un programa educativo pueda integrarse al PNPC se requiere que la Institución a la que pertenece presente evidencia de compromiso y responsabilidad institucional en cuanto a acciones dirigidas a garantizar la calidad del programa; presentar evidencias que relacionen

la productividad académica con las categorías y criterios del modelo del PNPC y presentar un plan de mejora en el que se expongan las estrategias y propuestas a mediano y largo plazo en el que se identifiquen las fortalezas y debilidades, así como las acciones prioritarias. El modelo de evaluación del PNPC (CONACyT, 2020) se compone de 16 criterios divididos en cinco categorías determinantes para el desarrollo y operación de un programa de buena calidad estos elementos pueden identificarse en la tabla 1.

Tabla 1

Elementos del modelo de evaluación del PNPC

	Categorías	Criterios
I.	Contexto y responsabilidad social de la institución	1. Compromiso y responsabilidad social 2. Sistema interno de aseguramiento de la calidad
II.	Estructura e infraestructura del programa	3. Plan de estudios 4. Núcleo académico 5. Líneas de generación y/o aplicación del Conocimiento 6. Infraestructura del programa
III.	Proceso académico del programa	Proceso de admisión Seguimiento de la trayectoria académica de los estudiantes Proceso de formación
IV.	Pertinencia del programa de posgrado	Enfoque multidisciplinario de la investigación e innovación Vinculación con los sectores de la sociedad
V.	Relevancia de los resultados del programa	Trascendencia y evolución del programa Redes de egresados Eficiencia terminal y tasa de graduación Capacidades en investigación e innovación Productividad en investigación e innovación

Fuente: Elaboración propia a partir del documento de evaluación y seguimiento de programas de posgrado presenciales (CONACyT, 2020).

El proceso de evaluación del PNPC tiene como punto de partida un proceso de autoevaluación, seguida de la evaluación por pares y las recomendaciones de los Comités de Pares. La selección de evaluadores se genera por consenso de los núcleos académicos y se identifican algunas de las características más importantes que deben de tener los evaluadores,

la imparcialidad y objetividad, así como las intenciones enfocadas a la mejora del posgrado a nivel nacional. El CONACyT ofrece cursos de capacitación para preparar a los evaluadores (CONACyT, 2015).

El proceso de evaluación se compone de tres etapas:

Etapas 1. La que realizan las instituciones, se compone por la autoevaluación, que contiene: la descripción de cada criterio con sus categorías y la información propia del programa de posgrado; el plan de mejora y las acciones por desarrollar y las correctivas.

Etapas 2. La evaluación externa, que realizan los Comités de Pares, que validan los informes de autoevaluación y plan de mejora, además de realizar entrevista con el coordinador del programa. El Comité de pares emite un informe que contiene el estado actualizado del programa de posgrado y las recomendaciones para mejorar en cuanto a calidad.

Etapas 3. La última etapa de la evaluación se refiere a la valoración del impacto académico del programa de posgrado, por parte del Comité de Pares.

Además, el Consejo Nacional de Posgrado realiza un análisis de la información del programa en proceso de evaluación y emite un pronunciamiento sobre el grado de cumplimiento de los criterios de calidad, emite de forma sintética las recomendaciones y observaciones relevantes, así como la decisión sobre el ingreso del programa al padrón de calidad (CONACyT, 2015).

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)

Estos Comités fueron creados en 1991 por la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) y la ANUIES. En el año 2009, se constituyeron como una asociación civil sin fines de lucro, establecieron en su Acta Constitutiva y en sus estatutos que su función principal es la evaluación diagnóstica de programas educativos con el objetivo de reconocer su calidad (CIEES, 2018).

Los CIEES llevan a cabo la evaluación externa de las instituciones, y cuentan con nueve comités integrados por académicos, investigadores y funcionarios, que evalúan los programas educativos, así como, los programas institucionales de educación superior para la evaluación de programas. Todos los comités utilizan el mismo procedimiento de evaluación, su metodología de evaluación, se compone de cinco ejes y 12 categorías (ver tabla 2); sin embargo, para cada área disciplinar se establecen criterios específicos (CIEES, 2018). La

evaluación se lleva a cabo mediante un sistema de evaluación por pares académicos, capacitados previamente, integrados en grupos de tres, para la visita a cada Institución que solicite la evaluación. La coordinación de los CIEES es la encargada de organizar las visitas, capacitar a los pares evaluadores, dictaminar y enviar informes a las Instituciones (CIEES, 2018).

Tabla 2

Ejes y categorías de la metodología de los CIEES

Ejes	Categorías
I. Fundamentos y condiciones de operación	1. Propósitos del programa 2. Condiciones generales de operación del programa
II. Currículo específico genérico	3. Modelo educativo y plan de estudios 4. Actividades para la formación integral
III. Tránsito de los estudiantes por el programa	5. Proceso de ingreso al programa 6. Trayectoria escolar 7. Egreso del programa
IV. Resultados	8. Resultados de los estudiantes 9. Resultados del programa
V. Personal académico, infraestructura y servicios	10. Personal académico 11. Infraestructura académica 12. Servicios de apoyo

Fuente: Elaboración propia a partir del documento general para la evaluación de programas educativos de educación superior (CIEES, 2018).

Para los CIEES son evaluables aquellos programas de instituciones legalmente establecidos en el país, registrados en la Dirección General de Profesiones de la SEP, que al menos cuenten con una generación de egresados y que no estén en proceso de liquidación (CIEES, 2018).

El proceso de evaluación de un programa educativo es el siguiente:

- Solicitud formal (por escrito) a la Coordinación General de los CIEES para que un programa sea evaluado.
- Elaboración de la autoevaluación (autoestudio) por parte del programa a ser evaluado.
- Visita *in situ* de una Comisión de Pares Académicos Externos (CPAE), designada por los CIEES, a la sede del programa o institución que será evaluado.
- Elaboración del informe final de la visita por parte de los CIEES.

- Deliberación del caso por el Comité Interinstitucional respectivo y otorgamiento de nivel.
- Entrega del informe de evaluación y dictamen de nivel de calidad a la institución y al responsable del programa (CIEES, 2018, p.13).

Para los casos de las instituciones que no cubran los requisitos, los CIEES podrán llevar a cabo el procedimiento de evaluación; por tanto, el informe de estas evaluaciones será de alcance limitado y solo incluirá recomendaciones de mejora, las instituciones evaluadas en esta modalidad no son incorporadas al “Padrón de programas de buena calidad” (PNPEC) de la SEP (CIEES, 2018).

El PNPEC contiene información relacionada con los programas educativos de todo el país, que han solicitado la evaluación de los CIEES, acreditación por parte del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), o pertenecen al padrón² del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). El padrón permite que los aspirantes a ingresar a la educación superior, tengan información suficiente para la elección de la Institución y programa educativo, el padrón es de acceso abierto y se puede consultar en <https://www.pnpec.sep.gob.mx>. Asimismo, la SEP mantiene una estadística actualizada de la matrícula inscrita en los programas del padrón, para tal propósito los CIEES generan un informe mensual dirigido a la SEP de los programas que han obtenido el nivel de calidad esperado, o las acreditaciones respectivas (CIEES, 2018).

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)

El COPAES se constituyó como una asociación civil el 8 de noviembre del año 2000. Su objetivo es fungir como instancia capacitada para conferir reconocimiento formal a organizaciones acreditadoras de programas académicos de educación superior ofrecidos por instituciones públicas y particulares. Este acuerdo es de vigencia indeterminada (COPAES, 2017).

Para cumplir con los objetivos del acuerdo, COPAES se comprometió a contribuir para elevar la calidad de los servicios de educación superior; elaborar lineamientos y criterios para reconocer a las organizaciones acreditadoras de programas académicos; someter a la aprobación de la SEP el marco normativo y los criterios de calidad que deberán aplicar;

² Este padrón se basa en los resultados de los estudiantes en el Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL), desarrollado por esta institución y aplicado a nivel nacional.

reconocer formalmente a las organizaciones acreditadoras de programas que lo soliciten. De acuerdo con COPAES (2017) son aproximadamente 30 organismos acreditadores, los cuales realizan el proceso de acreditación de los programas de licenciatura de las IES para las distintas disciplinas que se ofertan. Otro de los compromisos de COPAES es proporcionar a la SEP información que requiera sobre sus procesos de evaluación, proveer a la sociedad información sobre los indicadores de la calidad de la educación superior, entre otras.

La SEP por su parte se compromete a proporcionar al COPAES todos los elementos que le permitan comprender las políticas y procedimientos oficiales dirigidos a aumentar la calidad educativa de tipo superior; revisar los lineamientos sobre los procesos de evaluación y certificación de organizaciones acreditadoras; revisar los estándares de calidad en el profesorado, el currículum, el equipamiento, la infraestructura, los servicios institucionales entre otros; revisión del marco normativo por el que se rige COPAES; ofrecer información oportuna sobre las políticas, normas, criterios y procedimientos para llevar a cabo la acreditación de programas; informar sobre los efectos jurídicos de las organizaciones acreditadas COPAES (2017).

Los datos históricos sobre la evaluación de programas educativos a nivel superior en México permiten dar cuenta que, previo a la implementación de los procesos de acreditación, la evaluación de los programas estaba a cargo de los organismos internos de las propias universidades en el ejercicio de su autonomía, tomando la decisión del tipo de evaluaciones pertinentes dentro de la universidad (Rubio, 2007). A partir de la propuesta de acreditación por medio de las agencias con el objetivo de pertenecer a programas de financiamiento, la evaluación se ha tornado una competencia entre universidades, dejando a un lado la pertinencia y el objetivo principal de la universidad, que, de acuerdo con la ANUIES (2016), es atender las necesidades educativas de los jóvenes mexicanos.

Las universidades han destinado sus esfuerzos en lograr los objetivos dispuestos por las agencias acreditadoras, han dirigido las autoevaluaciones con base en estándares e indicadores preestablecidos; los resultados de estas evaluaciones han sido insumos para los planes de mejora. También, se puede observar que en ninguno de los ejes y categorías de las instancias evaluadoras existe un apartado que permita explorar las necesidades educativas de los jóvenes mexicanos como lo recomienda ANUIES (2016).

A partir de lo expuesto en los apartados de este capítulo se puede identificar que la instauración de organismos acreditadores pretende que los programas educativos de las IES

alcancen los indicadores de buena calidad preestablecidos. Las instituciones educativas que reúnan estos requisitos, serán acreditadas y podrán pertenecer a los padrones de calidad reconocidos a nivel nacional. Estos reconocimientos, además de permitir la comparación entre otras IES que oferten programas similares, posibilitan el acceso a bolsas para su mejoramiento. La revisión de la literatura sobre la evaluación formativa de los programas educativos a nivel superior, que se expondrá en el siguiente capítulo, dará cuenta de ello.

Capítulo 4. Antecedentes de evaluación de programas de posgrado en México y América Latina

En el siguiente capítulo se presenta el proceso de revisión de trabajos relacionados con la evaluación de programas en México y América Latina. Está dividido en tres apartados, el primero corresponde a la a la revisión de documental sobre evaluación de la educación superior en México, esta revisión se concentra en la identificación de trabajos de investigación realizados en México en los que se haya hecho uso de modelos metodológicos para la evaluación formativa de programas educativos, para la revisión de este primer apartado, no se tomaron en cuenta las investigaciones teóricas ni las dedicadas al estudio de los ejercicios de acreditación.

En la segunda parte se encuentra la revisión de documental sobre el origen de la normativa que rige a los organismos acreditadores de los programas de posgrado de los países de América Latina, la finalidad es tener una idea clara sobre la metodología con la que se llevan a cabo los ejercicios de acreditación y su impacto en la evaluación de los programas de posgrado. Se realizó la revisión de los documentos rectores considerados como los organismos más consolidados de acuerdo con (Sobrinho, 2007).

La tercera parte se dedica a la indagación de la normativa y ejecución de la evaluación de los programas de posgrado en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Este apartado permitió dar una introducción al contexto en el que se desarrolla el programa evaluado.

La evaluación de la educación superior en México

Se realizó una revisión de estudios sobre evaluación formativa de programas de posgrado en México, con la finalidad de conocer el tipo de metodología empleada, así como recuperar información que permitiera aportar antecedentes empíricos a esta investigación. Para lograrlo se procedió una indagación en el buscador Google académico, también se realizó una búsqueda en las bases de datos: Scielo, Latindex, Scopus y Redalyc. Uno de los propósitos de este rastreo fue identificar artículos científicos de libre acceso. En la búsqueda se utilizaron los operadores booleanos ("Programas de posgrado"), ("Evaluación formativa"), ("Modelos de evaluación") y ("México"). Para algunas bases de datos como Latindex, Scielo y Redalyc, fue necesario realizar una búsqueda manual, ya que los operadores no tienen la misma función que en fuentes como Scopus y Google académico.

También se realizó una búsqueda en la biblioteca digital de la Universidad Nacional Autónoma de México, con el objetivo de identificar trabajos de tesis que estuvieran relacionados con el objetivo de esta investigación, se utilizaron los mismos términos que en las otras fuentes.

Los criterios de selección de documentos fueron: artículos arbitrados o tesis de acceso abierto; que se encontraran publicadas del año 2010 a la fecha; que en su contenido se pudiera distinguir la metodología empleada; que fueran estudios realizados en México y; publicados en Inglés o Español. Se excluyeron los estudios teóricos, así como trabajos de investigación con temas de evaluación para la acreditación. Los resultados de la búsqueda se pueden encontrar en la tabla 3.

De los artículos que se identificaron en las fuentes que se señalan en la tabla 3, se realizó una revisión para identificar aquellos artículos que no cumplieran con los criterios de inclusión que se establecieron para este estudio, ya que el principal objetivo de esta revisión es identificar la metodología empleada en la evaluación formativa de programas de posgrado. Por lo tanto, no forman parte de esta revisión los artículos que presentan orientación teórica, ni tampoco los relacionados con la evaluación de programas con fines de acreditación.

Con la anterior búsqueda se pudo identificar que, en México, existe una carencia en la publicación de estudios e investigaciones con aportes metodológicos, que sean de acceso abierto, que nos aporten antecedentes sobre la aplicación de modelos metodológicos en la evaluación de programas de posgrado en México.

Sin embargo, de la búsqueda realizada se pudo identificar que existen evidencias de aplicación de evaluación formativa en el nivel de educación superior, aunque no propiamente de los programas educativos en su forma integral. Al respecto, existen evaluaciones sobre los diferentes elementos que componen los programas educativos, pero éstos se realizan de forma aislada haciendo uso de procedimientos metodológicos propios, algunos ejemplos de estas evaluaciones son: evaluaciones de la docencia, de los aprendizajes, de planes de estudios, estudios de egresados, entre otros.

Tabla 3

Resultados de la búsqueda de documentos sobre la evaluación de la educación superior en México

Fuente	Operadores booleanos o palabras clave	Resultados (revisados)	Recuperados	Nombre y doi del artículo recuperado
Google Scholar	("Programas de posgrado") AND ("Evaluación formativa") AND ("Modelos de evaluación") AND ("México")	31	1	Autoevaluación diagnóstica en enfermería. http://dx.doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.1.589
Scopus	("Programas de posgrado") AND ("Evaluación formativa") AND ("Modelos de evaluación") AND ("México")	1	0	
Latindex	Búsqueda manual Por revista especializada Educación superior Evaluación de programas Rmie Evaluación de programas educativos.	2	2	Evaluación de programas de doctorado transnacionales: una experiencia en Chile https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.12.110 Evaluación de Programas de Formación de Formadores y Docentes: Estudio de Caso https://doi.org/10.5944/reppp.2.2014.1205
Redalyc	Evaluación de programas educativos.	134	0	
Scielo	Evaluación de programas educativos.	138	0	
BIDI UNAM	Evaluación de programas educativos.	7	0	

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las búsquedas en las fuentes incluidas.
Nota: la última búsqueda se realizó en Junio 2020.

Debido a la carencia de publicaciones de estudios de acceso abierto sobre evaluación de programas educativos en México, se consideró pertinente recabar información sobre las formas de evaluación formativa que se practican a nivel superior. Por lo que se procedió a realizar una revisión actualizada sobre ejercicios de evaluación en las instituciones de educación superior. Para identificar estos elementos se realizó una búsqueda manual en las memorias publicadas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE). Se consideró la búsqueda en esta fuente ya que sus publicaciones se orientan hacia artículos de investigación recientes y aportes de discusión de problemas educativos, principalmente los pertenecientes a México y América Latina.

Se realizó una selección de documentos pertenecientes a la línea de evaluación de las memorias de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa del COMIE, en su versión 2019. La finalidad fue conseguir un acercamiento a las prácticas de evaluación que se realizan a nivel de educación superior en México, así como, identificar los aspectos relevantes a los que se dirigen estas evaluaciones. Con estos trabajos se realizó una revisión del contenido con el propósito de recuperar los aspectos metodológicos empleados. Los resultados de esta revisión de documentos se pueden identificar en la tabla 4.

Tabla 4

La evaluación de la educación superior en México, de acuerdo con las memorias del COMIE 2019

Línea de investigación COMIE 2019	Objeto de evaluación	Aspectos metodológicos
Evaluación del y para el aprendizaje.	Proceso de Aprendizaje del Posgrado de la Universidad Iberoamericana Puebla	Evaluación del Proceso de Aprendizaje por medio de la aplicación de Instrumentos de evaluación.
	Estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).	Técnicas e instrumentos cualitativos (entrevistas) de recolección de datos y de análisis.
	Evaluación del desempeño docente en La Licenciatura en Educación Especial del Benemérito Instituto Normal del estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla (BINE) Puebla.	La metodología de Evaluación de 360°.
	Avance académico (EAA) en estudiantes de medicina Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Evaluación formativa por medio de realimentación académica.
Evaluación y calidad educativa.	Dificultades y oportunidades: egreso de la Maestría en Educación Media Superior de la UPN San Luis Potosí.	Metodología descriptiva por medio de la aplicación de un cuestionario a través del correo electrónico dirigido a egresados.
	Eficiencia Terminal en la Maestría en Ingeniería de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).	Metodología de carácter cualitativo, la herramienta de recolección de datos fue la entrevista en profundidad.
	Las escuelas normales del estado de Sonora desde la perspectiva del docente.	Cuestionario de evaluación de funcionalidad de De la Orden.
Evaluación institucional y de centros escolares.	Opinión que tienen los alumnos sobre el nivel de satisfacción percibida con respecto a la educación que reciben en el Instituto Tecnológico de Durango (ITD).	Metodología cuantitativa mediante el uso de la estadística con un proceso de análisis descriptivo e inferencial.
	Evaluación de la calidad en Educación Superior: México y Colombia, desde la mirada estudiantil.	Modelo propuesto por De la Orden, en su Escala de Funcionalidad.
Evaluación curricular y acreditación de programas.	Evaluación de la Maestría en Dirección en Dirección y Supervisión Escolar de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana: Desde La percepción de los estudiantes	Modelo de los cuatro niveles de Kirkpatrick para experiencias formativas, así como la herramienta FODA para la organización y análisis de la información obtenida.

	Evaluación y acreditación de programas de pregrado a distancia en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara.	Basado en el sistema de evaluación de los CIEES.
	Seguimiento de Egresados como base de retroalimentación de la Licenciatura en Activación Física y Deportes de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).	El enfoque metodológico bajo la teoría de Michael Scriven, el cual apela a una evaluación formativa.
	La importancia de la trayectoria escolar para la evaluación y certificación de instituciones de educación superior de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física y Deporte de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED).	Se realizó con un enfoque metodológico de corte cuantitativo correlacional, tipo descriptiva longitudinal por cohorte generacional.
Implementación de estrategias y documentación de experiencias	Evaluación de una experiencia educativa con aprendizaje adaptativo para la nivelación académica en educación superior en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).	Investigación de tipo mixto-convergente para conocer el impacto del curso en la experiencia del estudiante y los resultados de su aprendizaje.
Cultura de la evaluación	La evaluación en las Escuelas Normales: un paso a la calidad educativa Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta” Toluca de Lerdo.	Método Comparativo que establece discrepancias entre el ser y el deber ser.
Evaluación de académicos e investigadores en educación superior	Opinión de estudiantes de la carrera de Psicología respecto al desempeño docente durante las tutorías académicas. Escuela de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala.	Aplicación de cuestionario de opinión diseñado, evaluado y aplicado un cuestionario de opinión de los estudiantes sobre la práctica docente.
	Procesos de autoevaluación y autorregulación de la práctica docente dentro de un grupo de cuatro profesores universitarios	Estudio de casos basado en la perspectiva de Stake.
Evaluación docente y desarrollo profesional.	Informe del proceso de autoevaluación de los profesores de licenciatura de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.	Modelo de autoevaluación docente.

Fuente: Elaboración propia a partir de los archivos recuperados de las memorias del CNIE-COMIE 2019.

Los archivos recuperados de las memorias del COMIE en su versión 2019, son una muestra de los trabajos de investigación a nivel nacional en los que se están realizando ejercicios de evaluación de la educación superior, con esta recopilación se pudo identificar que la investigación en este campo va en expansión. También se puede identificar que hay una carencia en la aplicación de los modelos de evaluación de programas educativos en su complejidad, es decir, se evalúan los elementos del programa de forma aislada, y no se profundiza en la interacción entre estos. Además de que cada ejercicio responde a metodologías muy diversas.

Antecedentes de evaluación de programas de posgrado en América Latina

Los países de América Latina presentan una tendencia de expansión de las Instituciones de Educación Superior (IES) a partir de los años 70. Este fenómeno responde a varios factores que influyeron en la amplificación de la demanda como lo son: la promoción de la equidad de acceso a la educación superior, el aumento del egreso del nivel educativo previo y el aumento en la demanda del sector productivo en la región. Desde la aparición de este fenómeno de expansión en la matrícula, las universidades públicas no han podido responder a esa demanda, por lo tanto, se ha incrementado el número de las instituciones privadas que ofrecen programas a la población estudiantil que no le fue posible adherirse a la matrícula pública (Pires y Lemaitre, 2008; Tünnermann, 2010).

A la par de este incremento en las IES públicas y privadas, se presenta la preocupación sobre la legitimidad y calidad de los programas ofertados, a partir de 1990 surgió la propuesta de implementar procesos de acreditación con la finalidad de solventar la problemática de regularización por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (abreviado internacionalmente como UNESCO-IESALC). Esta propuesta se llevó a pleno en las discusiones de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) en la Habana, Cuba, en 1996 (CRES, 2018). Los procesos de acreditación en educación superior se refieren a un procedimiento de control y garantía de la calidad en la educación superior, resultado de la inspección por parte de agencias acreditadoras, en el que se reconoce que una institución o sus programas satisfacen los estándares mínimos aceptables, de acuerdo con lo establecido por las agencias (Sobrinho, 2008).

Los países de América Latina, miembros de UNESCO-IESALC, han promovido agencias de evaluación y acreditación a nivel nacional para atender a las recomendaciones derivadas de las Conferencias Mundiales y Regionales sobre Educación Superior. La Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) impulsada por UNESCO-IESALC, inicia actividades en el año 2003, con el objetivo de alcanzar unificación y armonización de criterios de evaluación de la calidad entre las agencias evaluadoras que cuentan con reconocimiento oficial de las autoridades de los países a los que pertenecen y entidades gubernamentales de la región dedicados a la acreditación de las instituciones y programas de educación superior (Sobrinho, 2007). El objetivo principal de la RIACES es contribuir a la sistematización del proceso de acreditación entre los organismos que forman parte de la Red y proveer un marco de referencia para la evaluación de los procesos de acreditación desarrollados por las agencias (RIACES, 2017).

La RIACES en su propuesta de armonización ha planteado algunos conceptos clave, los cuales ha agrupado en un glosario que se puede consultar en riaces.org. Para lograr esta armonización, continuamente realiza talleres en los que participan los representantes de las agencias acreditadoras con la finalidad de integrar los principios, objetivos, estándares, criterios e indicadores propuestos por la Red, a los modelos de las organizaciones acreditadoras (RIACES, 2017). A continuación, se presenta en la tabla 5 la relación de los organismos acreditadores de posgrado que son miembros de la Red, el país al que pertenecen, el documento en el que se plasma el plan de acreditación.

Algunos conceptos clave, que se identifican en los documentos en los que se plasman los planes de acreditación de los organismos que pertenecen a la RIACES, se derivan del glosario con fines de armonización que publica este organismo y a continuación se describen:

Acreditación. Proceso para garantizar la calidad de una institución o de un programa educativo. El proceso es llevado a cabo por una agencia externa a las instituciones de educación superior. La acreditación o certificación reconoce la calidad de los programas o de la institución acreditada. El procedimiento incluye una auto-evaluación de la propia institución, así como una evaluación por un equipo de expertos externos (RIACES, 2004, p .8).

La acreditación puede ser de dos tipos, la de instituciones y la de programa. El proceso inicia con un autoestudio también denominado autoevaluación, elaborado por la institución que solicita la acreditación, posteriormente hay una evaluación externa realizada por un equipo de

visita la institución, si la institución o programa reúne los estándares e indicadores establecidos como mínimos, se elabora un informe que es entregado a la agencia y a la institución, a este informe de acreditación le corresponde una vigencia también preestablecida y posteriormente a esa vigencia es necesario un proceso de reacreditación.

Autoevaluación. También se denomina autoestudio o evaluación interna. Es un proceso participativo interno que busca mejorar la calidad. Da lugar a un informe escrito sobre el funcionamiento, los procesos, recursos y resultados de una institución o programa de educación superior. Cuando la autoevaluación se realiza con miras a la acreditación, debe ajustarse a criterios y estándares establecidos por la agencia u organismo acreditador (RIACES, 2004, p. 13).

Evaluación externa. También denominada evaluación por pares, puede ser de una institución o un programa. Suele estar compuesta de dos fases: a) revisión de documentación entregada por la institución, b) visita de un equipo de pares que termina con un informe escrito y recomendaciones (RIACES, 2004, p. 23).

Evaluación para la acreditación: Es la que se realiza con miras a lograr acreditación de una institución o programa, ajustándose a los criterios y estándares establecidos previamente por la agencia u organismo acreditador (RIACES, 2004, p. 23).

Estos conceptos clave y otros que contiene el glosario se encuentran presentes en todos los documentos que se revisaron de los diferentes países de América Latina que son miembros de la red y otros que no son miembros, tal es el caso del “*Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado*” de CONACyT en México. Se identificó el mismo planteamiento en todos los documentos revisados como se muestra en la tabla 5. Este modelo propuesto por la Red ha contribuido a estandarizar los procesos de evaluación de las agencias acreditadoras (Sobrinho, 2007).

Es importante mencionar que, en la revisión de los planes de evaluación de estos organismos, se identificó que, en su gran mayoría, no se encuentra fundamento teórico metodológico explícito, y sólo en algunos documentos, se puede encontrar información que indica que modelo de la agencia se fundamenta en las recomendaciones de armonización de la Red. La RIACES, a su vez, establece un modelo de evaluación de la agencia acreditadora al que se deberán aproximar los organismos pertenecientes a esta. El actual modelo de evaluación de la Red tampoco presenta elementos teórico metodológico que la respalde, únicamente

informa que se fundamenta en orientaciones definidas por la Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad (por sus siglas en inglés INQAAHE), la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad (por sus siglas en inglés ENQA), la adaptación de los criterios ENQA hecha por el Consorcio Europeo para la Acreditación (por sus siglas en inglés, ECA), los criterios de la Red de Calidad del Asia Pacífico (por sus siglas en inglés, APQN) y las orientaciones definidas por UNESCO/OECD (RIACES, s/f).

Tabla 5

Metodología de evaluación de las agencias acreditadoras de América Latina

País	Organismo Acreditador	Documento en el que se establecen los lineamientos de acreditación	Elementos que tienen en común				Otros aspectos sobre evaluación	Pertenece a RIACES
			Auto evaluación	Evaluación externa	Acreditación	Modelo teórico		
Argentina	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)	Evaluación Institucional: Criterios y procedimientos para la evaluación externa. Mayo, 2016	•	•	•			No
Centroamérica (Panamá, Nicaragua, El Salvador, Honduras y Costa Rica)	ACAP Agencia centroamericana de acreditación de posgrado	Manual de Acreditación Septiembre 2015	•	•	•	•	Modelo CIPP Modelo CMM (Modelo de Capacidad y Madurez)	Si
Chile	Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	Criterios para la acreditación de programas de posgrado Abril 2013 Modificación Junio 2016	•	•	•			Si
Colombia	Consejo Nacional de Acreditación (CNA)	Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado	•	•	•		Fuente para el desarrollo de los lineamientos: UNESCO/IESALC RIACES	Si
Costa Rica	Sistema Nacional de Acreditación de la	Manual de Acreditación Oficial de Posgrado del Sistema Nacional de Acreditación de la	•	•	•		Discusiones del RIACES como fundamento teórico-metodológico	Si

	Educación Superior (SINAES)	Educación Superior de Costa Rica. Febrero 2012						
Cuba	Junta de Acreditación Nacional de la República de Cuba (JAN)	Sistema de Evaluación y Acreditación de Instituciones de Educación Superior (SEA_IES) Noviembre 2014	•	•	•		Si	
Ecuador	Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES)	Modelo genérico de evaluación de programas de posgrados en Ecuador.				No tiene acceso público a documentos	Si	
México	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).	Proceso general para la evaluación de programas educativos de educación superior, junio 2018	•	•	•	Metodología de elaboración propia. Niveles y vigencias.	Si	
México	Programa Nacional de Posgrado de Calidad del CONACyT	Marco de Referencia para la evaluación y seguimiento de programas de Posgrado. Abril 2015	•	•	•	Adaptaciones de Memoria de Taller de Armonización de Criterios de Calidad OEI-RIACES, Buenos Aires (Argentina).	No	
Paraguay	Consejo Nacional de Educación Superior (CONES)	Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Julio 2018	•	•	•	•	Contratación de un experto. Modelo CIPP.	Si
Perú	Consejo de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria (CONEAU)	Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria Octubre 2016	•	•	•		No	

Fuente: Elaboración propia con información de las páginas de los organismos de acreditación. Nota: Para la elaboración de las tablas se tomaron en cuenta los sistemas de evaluación que de acuerdo con (Sobrinho, 2007) son los más desarrollados y consolidados en la evaluación de programas de posgrado.

Se realizó la revisión de los documentos con el objetivo de identificar las similitudes y diferencias en los procesos de evaluación y acreditación. Se encontró que el contenido de los documentos parece ser muy diverso, ya que presentan elementos del contexto de cada agencia de acuerdo con el país al que pertenecen; sin embargo, el procedimiento de acreditación es muy similar entre las diferentes instancias.

Los modelos de acreditación de cada uno de los países, en su mayoría no declaran explícitamente la metodología de evaluación, ni un planteamiento teórico que lo fundamente. La organización que pertenece a Paraguay expone que su modelo se basa en el Modelo CIPP, también el organismo perteneciente a Centroamérica que comprende a los países de Panamá, Nicaragua, El Salvador, Honduras y Costa Rica, expone que su documento de evaluación se fundamenta en el modelo CIPP, así como en el modelo CMM. Algunos organismos que pertenecen a la RIACES fundamentan su modelo en las recomendaciones de la Red, se distingue que organismos que no pertenecen a RIACES como lo es CONACyT, expresan que su marco de referencia para la evaluación de programas contiene adaptaciones provenientes de los talleres de armonización de la RIACES-OEM, específicamente el llevado a cabo en Argentina en el 2009.

En cuanto a las agencias que presentan un modelo teórico como fundamento de sus lineamientos como lo es Paraguay y Centroamérica, se observa que hacen mención del modelo CIPP dentro de los documentos; sin embargo, el contenido del documento responde al mismo proceso en el que se establecen estándares e indicadores, siguiendo la misma lógica que el resto de las agencias: realizar una autoevaluación, seguido de una evaluación externa y finalizar con un proceso de informe de acreditación.

A partir de la revisión se puede observar que, en América Latina, los programas de posgrado han sido evaluados atendiendo a las recomendaciones de organismos internacionales. Estas recomendaciones se han convertido en un marco de referencia que tiene la finalidad de sistematizar y estandarizar información.

Las autoevaluaciones y evaluaciones externas que se realizan conforme a esta metodología, tienen la característica de atender un conjunto de indicadores preestablecidos, dejando fuera elementos particulares de los programas y convirtiéndose en un elemento de control y regulación (Sobrinho, 2007). De acuerdo con la problemática relacionada con la expansión de la matrícula y el reparto de los recursos, la sistematización de información resulta

un proceso útil. Sin embargo, las necesidades de mejora de los programas educativos no pueden ser resueltos con base en estos procedimientos ni en la información que se genera.

La evaluación de los programas con fines de mejora requiere el uso de estrategias basadas en un modelo teórico idóneo que tome en cuenta la naturaleza y las particularidades del programa (Pérez Juste, 2000). Los ejercicios de autoevaluación deben alejarse de los indicadores propios del proceso de acreditación y tomar en cuenta la totalidad de dimensiones institucionales, realizar evaluación formativa y hacer uso de enfoques cualitativos. Existe una diversidad de metodologías de evaluación que podrían responder mejor a la necesidad de mejora y que no han sido implementados en los países de América Latina (Sobriño, 2007; Pérez Justé, 2000).

La evaluación de programas de posgrado en la Universidad Autónoma de Baja California

En México, la evaluación de los programas que se realizan en las Instituciones de Educación Superior (IES), están encaminados a dar cumplimiento a los procesos de las agencias acreditadoras, con la finalidad de alcanzar los estándares de calidad que estipulan cada una de ellas. En Baja California existen siete Instituciones de Educación Superior que ofertan programas de posgrado inscritos en el PNPC (SEE, 2018), en este apartado se presenta la información sobre la evaluación de programas de posgrado en la UABC, puesto que es a la que pertenece el programa evaluado.

El Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 de la Universidad Autónoma de Baja California, contiene un proyecto de visión a mediano plazo en el que se establecen objetivos y estrategias con el objetivo de fortalecer a la institución para lograr cumplir con las funciones que la sociedad le ha encomendado (UABC, 2015).

Para asegurar la mejora educativa, se pretende propiciar que los programas educativos estén reconocidos por organizaciones nacionales e internacionales, para lograrlo se identifican como estrategias y acciones, la evaluación de los programas educativos, de forma interna y externa, atender las recomendaciones que se deriven de las evaluaciones, establecer un sistema de evaluación sobre el funcionamiento de los programas educativos que se imparten en la Universidad, entre otras (UABC, 2015). Uno de los principales objetivos del modelo educativo de la UABC es la evaluación y aseguramiento de la calidad de los programas educativos (UABC, 2018).

Esta política mantuvo su continuidad en el Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023, en el que parte de las estrategias de la Política de Calidad y Pertinencia de la Oferta Educativa se enfoca en: “Garantizar que la oferta educativa sea de calidad en congruencia y coherencia con el proyecto universitario” (UABC, 2019, p. 98), enfatizando el papel de autoevaluaciones y evaluaciones externas como medio de mejora de la formación ofrecida en la universidad.

Los programas educativos en todos los niveles estarán sujetos a un proceso de evaluación permanente y sistematizada, de acuerdo con la normatividad institucional establecida en el Estatuto escolar de la UABC, Capítulo Octavo, de la “Evaluación y los criterios de calidad de los programas y planes de estudio” artículos 150 al 154 (UABC, 2010). Se establece de forma general que se considerarán programas educativos de buena calidad, aquellos que estén acreditados por organismos reconocidos nacional o internacionalmente y los posgrados que estén incluidos en los registros y padrones de programas de buena calidad por organismos reconocidos nacional o internacionalmente. Todos los programas educativos estarán sujetos a evaluación constante; la evaluación se llevará a cabo por las partes responsables del desarrollo del programa y se efectuará cada dos años; la evaluación abarcará todos los aspectos del programa además de que la Universidad podrá solicitar la colaboración de expertos para la evaluación, entre otros (UABC, 2006).

En el año 2013, en UABC se tomaron medidas para que los programas educativos de posgrado no emitieran convocatoria de nuevo ingreso para los programas que no pertenecieran al PNPC del CONACyT. La publicación de UABC (2015) denominada *100% de Posgrados de Calidad en la UABC. Políticas, logros y retos para la competitividad institucional*, expone lo siguiente:

De conformidad con lo establecido con el artículo 154, fracción II del Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), para asegurar la calidad, pertinencia y equivalencia de todo programa de posgrado que se ofrezca en la UABC, deberá estar acreditado en el PNPC del CONACyT, en cualquiera de sus niveles; de reciente creación, en desarrollo, consolidado y competencia internacional (UABC, 2015, p. 64).

En agosto del 2019, se revisó el Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California en su versión 2006, 2014 y 2018 se encontró que, en ninguna de las versiones, el artículo 154, fracción II menciona al PNPC de CONACyT, como único mecanismo de acreditación de los programas de posgrado. En este mismo año se realizó cambio de

administración en la institución y por lo que se realizó una nueva revisión a los documentos para conocer si la política 100% programas de calidad continuaba vigente. No se encontró algún documento de orden público que modificara, anulara o rectificara dicha política. Sin embargo, sí se encontraron cambios en el Estatuto Escolar, con una modificación en el artículo 154. La diferencia que se encontró fue en cuanto a la numeración ya que ahora el contenido del artículo 154 le corresponde el artículo 153, además de que no aparece la palabra “acreditados” en la versión 2018. Esto indica que, para la UABC, se consideran programas educativos de buena calidad, estén o no acreditados. Estas modificaciones, contravienen al planteamiento de la política 100% posgrados de calidad, que ya no es vigente. Los efectos de los cambios en los estatutos en su versión 2018, deja sin efecto esta política por lo que en UABC, se ofertan programas de posgrado que no son acreditados por el PNPC de CONACyT, y queda abierta a otro tipo de organismos evaluadores reconocidos nacional o internacionalmente.

Para el mes de julio del 2020, en UABC se consultó la página de la Coordinación General de Investigación y Posgrado de la UABC, se identificó que se ofertan 59 programas de posgrado, en los que se incluyen especialidades, maestría y doctorado. Del total de los programas ofertados, 49 son acreditados por el PNPC y 11 no pertenecen al PNPC, como se puede observar en la tabla 6.

Tabla 6

Programas de posgrado que oferta la UABC (2020), y su pertenencia al PNPC de CONACyT

Área	Posgrado	Pertence al PNPC CONACyT
Ciencias Agropecuarias	Maestría en Ciencias Veterinarias	Si
	Doctorado en Ciencias Agropecuarias	Si
	Maestría en Ciencias en Sistemas de Producción Animal	Si
Ciencias de la Educación y Humanidades	Maestría en Lenguas Modernas	Si
	Especialidad en Traducción e Interpretación	Si
	Maestría en Educación Física y Deporte Escolar	Si
	Maestría en Educación	Si
	Maestría en Psicología	No

	Doctorado en Turismo	Si
	Maestría en Dramaturgia Escénica y Literaria	No
	Doctorado en Ciencias del Lenguaje	Si
	Doctorado en Ciencias Educativas	Si
	Maestría en Ciencias Educativas	Si
Ciencias de la Ingeniería y Tecnología	Maestría en Ciencias	Si
	Maestría en Ingeniería	Si
	Doctorado en Ciencias	Si
	Doctorado en Ingeniería	Si
	Maestría en Gestión de las Tecnologías de Información y de la Comunicación	Si
	Doctorado en Arquitectura Urbanismo y Diseño	Si
Ciencias de la Salud	Maestría en Ciencias de la Salud	Si
	Especialidad en Odontología Pediátrica	Si
	Especialidad en Endodoncia	Si
	Especialidad en Ortodoncia	Si
	Especialidad en Prostodoncia	Si
	Especialidad en Periodoncia	Si
	Especialidad en Medicina Familiar	Si
	Maestría en Psicología de la Salud	Si
	Doctorado en Nutrición y Ciencias de la Conducta	No
	Maestría en Nutrición	Si
	Maestría en Ciencias Médicas	Si
	Maestría en Enfermería en Salud Comunitaria	Si
	Maestría en Psicología Aplicada	Si
	Ciencias Económico Administrativas	Maestría en Administración Pública
Maestría en Administración		Si
Maestría en Valuación		Si
Doctorado en Ciencias Económicas		Si

	Doctorado en Ciencias Administrativas	Si
	Maestría en Ciencias Económicas	Si
	Doctorado en Negocios Sociales	No
	Maestría en Negocios Sociales	No
	Doctorado en Valuación	No
	Maestría en Gastronomía	No
	Maestría en Impuestos	No
Ciencias Naturales y exactas	Maestría y Doctorado en Ciencias en Oceanografía Costera	Si
	Especialidad en Gestión Ambiental	Si
	Maestría en Ciencias en Ecología Molecular y Biotecnología	Si
	Maestría en Ciencias del Manejo de Ecosistemas en Zonas Áridas	Si
	Maestría y Doctorado en Ciencias en Oceanografía Costera	Si
	Doctorado en Medio Ambiente y Desarrollo	Si
Ciencias Sociales	Doctorado en Ciencias Jurídicas	Si
	Especialidad en Derecho	Si
	Maestría en Historia	Si
	Maestría en Estudios Socioculturales	Si
	Doctorado en Estudios del Desarrollo Global	Si
	Maestría en Estudios del Desarrollo Global	Si
	Maestría en Proyectos Sociales	No
	Doctorado en Sociedad Espacio y Poder	No
	Doctorado en Planeación y Desarrollo Sustentable	Si
	Doctorado en Estudios Sociales	No

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recuperados de la página de la Coordinación General de Posgrado e Investigación.

En la UABC se ha procurado que los programas educativos estén reconocidos por organizaciones nacionales e internacionales con el objetivo de asegurar la mejora educativa.

Como se comentó, para lograrlo en el año 2013, se implementó una política estricta sobre la pertenencia de programas a los registros y padrones del PNPC de CONACyT. En la administración 2019-2023, ya se incluyen en la oferta programas que no son reconocidos por este organismo acreditador, sin embargo, de acuerdo con el Art. 153 del Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California (2018) deberán estar evaluados por otro organismo con reconocimiento nacional o internacional.

La revisión de la literatura permite dar cuenta de que en México se carece de publicaciones que nos acerquen a las prácticas de evaluación internas que realizan las IES. Las investigaciones que se encuentran en las bases de datos de acceso abierto, tienen un enfoque teórico o se refieren a procesos de acreditación. Estos procesos son realizados por organismos acreditadores en América Latina, los cuales operan bajo un modelo cuyo objetivo es sistematizar la información de los programas de educación superior. Como se expuso en el apartado anterior, este modelo de acreditación, además de no enunciar la base teórica en la que se fundamenta, tiene origen en las propuestas de organismos internacionales, cuya perspectiva se encuentra alejada del contexto en el que se llevan a cabo los programas de posgrado en México.

En la UABC, los insumos para la modificación de programas se componen de los resultados de evaluaciones con fines de acreditación y no existen publicaciones sobre las evaluaciones formativas que se realizan en la institución de forma interna, por lo que hay pocos elementos que aporten al desarrollo de la investigación en evaluación de programas educativos.

Capítulo 5. Enfoque Metodológico

A continuación, se presenta un esquema del capítulo en el que se expone el enfoque metodológico con el que se llevó a cabo el ejercicio de evaluación formativa del programa Maestría en Educación (ME) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) con sede en el campus Ensenada, Baja California. La organización del capítulo es la siguiente:

- **Diseño de investigación:** en este apartado se expone el tipo de diseño metodológico y las razones de su uso.
- **Contexto:** se hace una breve presentación del programa y su contexto.
- **Participantes:** se describen los participantes y se presenta la asignación de códigos de confidencialidad.
- **Técnicas:** se exponen las técnicas utilizadas para la recolección de los datos y procedimiento para la construcción de los instrumentos, este apartado tiene los siguientes subapartados.
 - Entrevista semiestructurada
 - Grupos Focales
 - Análisis documental
- **Procedimiento:** se expone el proceso que se llevó a cabo para la recolección y análisis de los datos y tiene los siguientes subapartados
 - Categorías de evaluación
 - Cronograma
 - Análisis de datos
 - Libro de códigos

Diseño de investigación

La evaluación formativa del programa de ME se llevó a cabo con el diseño metodológico de estudio de caso, la selección de este tipo de diseño se basó en la búsqueda de una perspectiva que permitiera realizar el análisis de los datos en su contexto, explorar la interacción entre los individuos sin desatender que el programa es el principal objetivo, también, permite un acercamiento a la experiencia y significado del programa en la práctica (Simons, 2014). “El estudio de caso es una exploración en profundidad de múltiples perspectivas de la complejidad y singularidad de un proyecto particular, política, institución o sistema en contexto de la vida real” (Simons, 2014 p. 457), este tipo de diseño se basa en los ejercicios de investigación e

incluye diferentes métodos, esto quiere decir que un estudio de caso no puede definirse como cualitativo o cuantitativo, lo que lo define es su singularidad y su delimitación. En el trabajo de investigación que se realizó se planteó recuperar la experiencia de las egresadas que participaron en la primera generación de la maestría, con la finalidad de obtener información pertinente que represente tal experiencia y se pudiera dar respuesta a las preguntas de investigación. El propósito es dar cuenta de la experiencia del funcionamiento del programa y la complejidad del programa en su conjunto, no solo bajo una perspectiva estándares establecidos, sino a través de los usuarios, como lo establece el modelo teórico seleccionado.

Como ya se mencionó, el estudio de caso no es exclusivo de alguna metodología en particular. De acuerdo con Simons (2014) la diferencia entre lo cualitativo y lo cuantitativo se encuentra en la forma de comprender y comunicar lo que ocurrió, independiente de la metodología empleada. Por su parte Scriven (1981) menciona que el estudio de caso puede hacer uso de ambas, que los dos son procesos concordantes y que el estudio de caso no es exclusivo para lo cualitativo, es decir, “los métodos cuantitativos también se pueden aplicar en un estudio de caso” (Scriven, 1981 p. 20).

En la evaluación formativa del programa de ME, el estudio de caso se consideró pertinente, ya que permitió la recopilación de datos de un caso particular. El modelo de evaluación empleado en esta investigación es "orientado al consumidor" (Scriven, 2015), con base en la técnica de lista de cotejo que presenta este modelo, el propósito de este estudio, es representar las opiniones de las egresadas de la primera generación del programa ME, llevando a cabo una evaluación formativa. La evaluación con orientación formativa de programas educativos es necesaria, ya que, de acuerdo con Michael Scriven (2015), la principal razón para hacer una evaluación formativa es identificar las mejoras necesarias para el funcionamiento del programa. “La evaluación formativa se realiza durante el desarrollo o la mejora de un programa o producto (o persona, etc.). Es una evaluación que se realiza para el personal interno del programa y normalmente permanece internamente” (Scriven, 1981, p. 63).

Contexto

A continuación, se mencionan datos generales del contexto en el que se desarrolla el programa por evaluar en correspondencia con el modelo de evaluación "orientado al consumidor" que sostiene que el contexto en el que se desarrolla lo evaluado puede influir en los resultados (Scriven, 1981), por lo que en el capítulo de resultados se encuentra un apartado en el que se

exponen a detalle los elementos del contexto y su influencia en los resultados de la investigación.

En UABC, la oferta de posgrados está constituida por 10 especialidades 31 maestrías y 19 doctorados de diferentes campos del conocimiento. La ME forma parte de los posgrados que se ofertan en el ámbito educativo; la sede objeto de evaluación es la que se desarrolla en el campus Ensenada en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAyS), otras sedes en las que se desarrolla el programa son (Mexicali, Tijuana), aunque la sede principal del programa se encuentra en Mexicali, Baja California. En la ciudad de Ensenada, además de la ME, se ofrece una maestría y un doctorado en Ciencias Educativas, ambos en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE); la diferencia sustancial con estos programas es la orientación, mientras la ME es profesional³, los programas del IIDE se orientan hacia la investigación⁴. Particularmente, el programa de ME, pertenece al PNPC de CONACyT, en un nivel de reciente creación. Cabe mencionar también que en la evaluación participó la generación 2017-2019, que es la primera que egresó del programa.

Participantes

En este estudio se los participantes son: las egresadas de la primera generación de la ME (2017-2019), los representantes de las UR, así como parte del personal que dio inicio al desarrollo del programa.

El primer grupo de participantes se compone de las egresadas de la ME, cabe mencionar que en total egresaron el programa 13 personas, sin embargo, solo 11 de ellas participaron en el estudio. Se pudo identificar que todas son del sexo femenino, provienen de diferentes licenciaturas y en su mayoría eran estudiantes de tiempo completo. El rango de edad se encuentra entre los 24 a los 47 años. Para mantener la confidencialidad y el uso de información

³ Programa con orientación profesional: Estos posgrados tienen como finalidad, proporcionar al estudiante una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento con una alta capacidad para el ejercicio profesional. Para obtener el grado se debe de hablar de memorias, proyecto terminal, informe de grado o tesis y estos deben de estar sistemáticamente asociados a trabajos realizados en estancias en laboratorios de investigación, centros de investigación y desarrollo en las empresas, o diferentes lugares relacionados con el ámbito socioeconómico del posgrado como hospitales, centros de educación, estructuras de gobierno, tribunales de justicia, etc. (CONACyT, 2020, p. 12).

⁴ Programa con orientación hacia la investigación: Este tipo de posgrado implica una formación que le permite a un estudiante iniciar su carrera en la investigación científica, humanística o tecnológica. Guiado por un profesor o investigador de su área, su trabajo de investigación genera conocimiento nuevo con la calidad y el valor suficiente para ser aceptado por sus pares para presentarse y/o publicarse en los foros y revistas internacionales de su especialidad (CONACyT, 2020, p. 12).

se les asignaron claves con las que se identifica a cada participante en el resto del documento, esta información puede observarse en la tabla 7.

Tabla 7

Características generales del grupo de egresadas y códigos de confidencialidad asignados

Número de participante	Formación de origen	Código
1	Ciencias de la Educación	ME08CES160
2	Ciencias de la Educación	ME09CEC060
3	Ciencias de la Comunicación	ME10CCC160
4	Ciencias de la Educación	ME11CEC160
5	Ciencias de la Educación	ME1CEC1350
6	Administración de Empresas	ME2AES04L50
7	Ciencias de la Educación	ME3CEC13L50
8	Actividad Física y Deporte	ME4AFDC15L50
9	Docencia en Idiomas	ME5DIS16L50
10	Ciencias de la Comunicación	ME6CCCI3L50
11	Ciencias de la Educación	ME7CES13L50

Fuente: Elaboración propia.

El segundo grupo de participantes fueron los representantes de las Unidades Receptoras (UR), en las cuales se llevaron a cabo los proyectos de trabajo terminal⁵ de las egresadas, a estos participantes también se les asignó una clave para resguardar su confidencialidad. Un tercer elemento que formó parte de los participantes de este estudio, fue el académico que estuvo al frente del diseño del programa de la ME, quien también aportó información que permitió integrar el trabajo que a continuación se presenta, asimismo, se le asignó una clave

⁵“Trabajo Terminal: Proyecto de Intervención Educativa, elaborado durante su trayectoria académica como producto de las unidades de aprendizaje de la línea metodológica: Principios de intervención educativa, Metodología de intervención educativa, Estancia y trabajo terminal, y Seminario de trabajo terminal. La realización del trabajo terminal constituirá un trabajo integrador, con base en las asignaturas que curse el alumno según la línea de trabajo en que se desarrolle, bajo la dirección del director de trabajo terminal y con la aprobación del Comité de Estudios de Posgrado, a partir de la temática elegida. Esta forma de trabajo permitirá el desarrollo gradual de los conocimientos, habilidades y valores que debe de poseer como actor educativo (docente, tutor, administrador, gestor, director, etcétera)” (UABC, 2016, p.46).

con la finalidad de resguardar su confidencialidad. Las claves de estos participantes se pueden consultar en la tabla 8.

Tabla 8

Asignación de claves de confidencialidad de los representantes de las UR y director del proyecto en su momento de creación

Participante	Clave asignada
Director del proyecto ME en el momento de su creación	DPDSPC
Representante de la UR Facultad de Deportes	SDFDM
Representante de la UR Ciencias de la Salud	SDCCD
Representante de la UR Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep)	DCM

Fuente: Elaboración propia.

Además de la asignación de claves, todos los participantes firmaron el documento de consentimiento informado en el que se les hace saber que la información que se recupere de su participación será parte de una investigación en el campo educativo, se les informó que su participación era libre y voluntaria. Además, se les comunicó sobre la libertad de abandonar el estudio si así lo deseaban, por último, se les solicitó la firma en el documento, siempre y cuando estuvieran de acuerdo en participar.

Técnicas

Para la recopilación de los datos de esta investigación que se llevó a cabo con el diseño de estudio de caso, se planteó un proceso dirigido a recuperar las opiniones de las participantes relacionadas con su experiencia en cuanto al desarrollo y funcionamiento del programa de ME. Por tal motivo, se tomó la decisión de hacer uso de técnicas de recopilación de datos cualitativos ya que permitieron acceder y recuperar el tipo de información requerida. Las técnicas empleadas en este estudio fueron la entrevista semi-estructurada, los grupos focales y el análisis de documentos.

Entrevista semiestructurada.

La entrevista con formato semi-estructurado permite obtener descripciones sobre la experiencia del entrevistado, se considera que este formato de entrevista es flexible ya que permite orientar y/o modificar las preguntas de acuerdo con lo que el entrevistado considera más importante relacionado con la temática (Brinkman, 2014). En la aplicación de este tipo de técnica participaron la persona que estuvo al frente de la creación del programa y los representantes de las UR, en la tabla 9 pueden observarse las actividades detalladas sobre la aplicación de esta técnica.

Tabla 9

Características de la aplicación de técnica “entrevista semi-estructurada”

	Fecha	Lugar	Hora	Materiales	Instrumentos
Director del proyecto	19 de Diciembre del 2018	Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) UABC Ensenada	10:00 am	Grabadora de sonido	Guion de entrevista Ver apéndice 1
Representante de la UR	21 de enero del 2020	Facultad de Ciencias de la Salud UABC Ensenada campus Valle Dorado	12:00pm	Libreta y lápiz	Guion de entrevista Ver apéndice 3
Representante de la UR	28 de enero del 2020	Facultad de Deportes	5:00pm	Grabadora de sonido	Guion de entrevista Ver apéndice 3
Representante de la UR	30 de enero del 2020	Vía telefónica	8:00 am	Teléfono móvil Libreta y lápiz	Guion de entrevista Ver apéndice 3

Fuente: Elaboración propia.

El procedimiento de elaboración de estos instrumentos se llevó a cabo mediante un formato semiestructurado, en el que se elaboraron preguntas con la finalidad de obtener datos del entrevistado relacionados con el objeto de estudio. Las preguntas se dividieron en temas que se delimitan por los objetivos de esta investigación y se elaboraron preguntas que permitieran al entrevistado describir la experiencia relacionada con su colaboración en el programa de ME, con las cuales se pudiera recuperar la información. Se realizaron dos instrumentos, el primero dirigido a quien estuvo al frente de la puesta en marcha del programa, con el objetivo de recuperar información sobre el proceso de creación de la ME, mismo que se puede consultar en el apéndice 1 y el segundo se elaboró para obtener información de las UR en las que se llevaron a cabo proyectos de intervención y trabajo terminal, estos instrumentos se pueden consultar en el apéndice 3.

Este instrumento no fue aplicado al grupo de egresadas ya que uno de los elementos que se buscaba conocer la interacción que había entre las participantes, por lo que se decidió aplicar para ese efecto la técnica de grupos focales.

Grupos focales.

La técnica grupos focales para la recopilación de datos permite recuperar información de la experiencia de los participantes en un programa, la interacción entre los entrevistados es una característica de esta técnica y permite generar información que no se obtiene con otros métodos de corte cuantitativo (Kerlinger y Lee, 2001). De acuerdo con Krueger y Casey (2014) se puede hacer uso de los grupos focales cuando se busque conocer la experiencia de las personas sobre un programa, ya que proporciona información sobre la opinión y diferentes perspectivas de un grupo. El uso de esta técnica es valorada por los participantes de un estudio cuando se trata de recuperar la opinión del usuario, así como, la satisfacción de los clientes. Lo que es acorde al modelo evaluativo "orientado al consumidor" en el que se fundamenta teórica y metodológicamente este estudio.

El procedimiento de elaboración del instrumento de grupo focal se llevó a cabo con base en la planificación de grupo focal propuesto por Krueger y Casey (2014), su desarrollo inició con el establecimiento de objetivos de obtención de información, los cuales responden a los temas contenidos en los objetivos específicos de esta investigación, los participantes en esta técnica fueron las egresadas del programa de ME de la primera generación. Las preguntas del guion de entrevista se elaboraron buscando que la información obtenida pudiera responder al

propósito del estudio, estas preguntas se redactaron con la finalidad de producir respuestas de tipo descriptiva y no de tipo dicotómico (ejemplo Si y No). El desarrollo del guion de grupo focal, de acuerdo con el procedimiento propuesto por Krueger y Casey (2014), puede consultarse en el apéndice 2. Se realizaron dos grupos focales en los que participaron las egresadas de la primera generación del programa, los detalles pueden observarse en la tabla 10.

Tabla 10

Aplicación de grupos focales en los que participaron las egresadas del programa ME

Grupo focal	Fecha	Lugar	Hora	Participantes	Materiales	Instrumentos
1	24 de Junio del 2019.	Salón D5 FCAyS	11:00 am a 1:00 pm	4 Egresadas 1 Moderador 1 Asistente	Grabadora de sonido Personificadores Formatos Servicio de cafetería	Guion de entrevista grupo focal Ver apéndice 2
2	25 de Junio del 2019.	Sala de Juntas FCAyS	04:00 pm a 06:00 pm	7 Egresadas 1 Moderador 1 Asistente	Grabadora de sonido Personificadores Formatos Servicio de cafetería	Guion de entrevista grupo focal Ver apéndice 2

Fuente: Elaboración propia

La convocatoria de participación de las egresadas a los grupos focales se realizó con el apoyo de la coordinación de la ME, quien hizo posible la comunicación con las egresadas y así como apoyo a la logística en cuanto a lugar y tiempo en el que se llevaron a cabo los grupos focales, el grupo de egresadas fue dividido en dos subgrupos, por su extensión; y, para el mejor manejo de la técnica, se organizaron de acuerdo con su disponibilidad de horario.

Análisis de documentos.

De acuerdo con el modelo "orientado al consumidor" el análisis de documentos tiene como objetivo determinar si el evaluado coincide con la descripción oficial del mismo (Scriven 1981). Saldaña (2014) menciona que este proceso da inicio en el momento en que se realiza el diseño de investigación, en este proceso se determinan las características de los recursos y cuerpos de datos con la finalidad de identificar cuál es la información de la que se dispone y cuál es de la que se carece, organizar la información para un mejor manejo. El eje de búsqueda de información y análisis fueron a las preguntas de investigación; además de la transcripción de las entrevistas y grupos focales, la revisión de documentos institucionales que permitieran

dar cuenta de la congruencia entre lo que establecen los planes institucionales y el programa de ME aplicado, en la tabla 11 pueden observarse los documentos que se utilizaron en este estudio.

Tabla 11

Documentos utilizados en la evaluación formativa del programa de ME de la UABC

Documento	Tipo	Procedencia
Plan de Desarrollo Institucional	Institucional	UABC
Análisis de Factibilidad	Institucional	UABC
Documento de operación	Institucional	UABC
Otras evaluaciones	Institucional	INEE
Evaluación Plenaria	Institucional	CONACyT
Transcripción de entrevistas semiestructuradas	Recuperación de información	Elaboración propia
Transcripción de grupos focales	Recuperación de información	Elaboración propia

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento

El procedimiento de este estudio se organizó de la siguiente forma: 1) se identificaron las categorías de evaluación de acuerdo con el modelo orientado al consumidor y los recursos que pudieran proveer la información requerida. 2) Se ordenó el procedimiento en fases con la finalidad de sistematizar el proceso de recolección de información. 3) Se realizaron los procedimientos de entrada al campo y se aplicaron las técnicas de recolección e información 4) Se realizó la transcripción de la información recuperada y se analizó de acuerdo con el análisis de contenido.

Categorías de evaluación.

El modelo "orientado al consumidor" plantea un procedimiento sistemático basado en una guía o lista de cotejo, la cual comprende la lógica que permite clasificar y organizar la información recuperada (Scriven, 2015). Esta guía comprende las partes medulares que conforman la

evaluación de un programa, las cuales se identificaron como las categorías de evaluación en las que se basó la evaluación de la ME. Es decir, dicha guía facilitó la tarea de cubrir los aspectos relevantes en la evaluación del programa, ya que permitió asociar las categorías de evaluación que propone el modelo en función de los elementos del programa evaluado. En la tabla 12 se detallan las categorías de acuerdo con el modelo "orientado al consumidor" de Michael Scriven (2015) y su asociación con los elementos de la ME, así como los documentos o fuentes de las que se extrajo información para este ejercicio.

Tabla 12

Categorías de evaluación de acuerdo con el modelo "orientado al consumidor"

Categoría	Descripción	Fuente (Datos extraídos de)
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Personas o grupos u organizaciones que ayudaron en la creación o implementación o apoyo del programa o su evaluación. • Coyuntura política nacional en la creación del programa. • Descripción del programa a evaluar con base en el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Baja California. • Descripción del programa en las unidades académicas a la que pertenece. • Descripción de evaluaciones previas, si las hubiera. • Marcos de referencia para la creación del posgrado (CONACyT, Posgrado UABC). 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos Institucionales • Entrevista al director del proyecto.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de gestión de recursos. • Descripción y de los recursos humanos, económicos y de infraestructura con los que cuenta el programa, así como una valoración de su suficiencia. • Descripción respecto a cómo han sido utilizados los recursos en la primera generación del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos Institucionales
Función	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva de los consumidores, con respecto al programa. • Congruencia de operación del programa respecto a sus intenciones formativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos Institucionales • Grupos focales

Consumidores	<ul style="list-style-type: none"> • Los destinatarios / usuarios de los servicios / productos (es decir, a quién impacta el programa de forma directa). • A quienes impacta el programa de forma indirecta. (UR) <ul style="list-style-type: none"> a) expectativas b) perspectiva general del programa de acuerdo con la primera generación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos focales • Entrevistas a las UR.
Necesidades	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar necesidad de desarrollo de competencias educativas. • Formas de implementación de prácticas • Intención y formas de implementación de movilidad • Necesidades de las UR relacionadas con los participantes del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos focales • Entrevistas a las UR.
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción de la planeación de la Maestría en Educación. • Descripción del plan de estudios • Formas de evaluación establecidas en el programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos Institucionales • Grupos focales
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil de egreso • Experiencia de las participantes del programa relacionada con el perfil de egreso. • Perspectiva de las UR sobre el desempeño de las estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos Institucionales • Grupos focales • Entrevistas unidades receptoras
Comparaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de programas similares ofertados en la zona. • Oportunidades con respecto a programas ofertados en la zona. • Amenazas con respecto a programas ofertados en la zona 	<ul style="list-style-type: none"> • Información en internet
Recomendaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Funcionamiento interno de la gestión del programa • Opciones de uso del equipo o personal, entre otras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos Institucionales • Grupos focales • Entrevistas a las UR, director.

Fuente: Elaboración propia, a partir del modelo de evaluación orientado al consumidor

(Scriven, 2015).

La asociación de los elementos del programa evaluado a las categorías que describe la guía de evaluación, así como la identificación de los recursos y fuentes de información, orientan la organización de la información para dar respuesta a las preguntas de investigación que serán expuestos en el capítulo de resultados.

Plan metodológico.

El plan metodológico consistió en la organización del proceso para la recolección de los datos; posteriormente, se eligieron las fuentes en las que fueron extraídos los datos, las técnicas útiles para conseguir la información requerida y la identificación de las categorías de evaluación que corresponden al modelo elegido, tal y como se puede observar en la tabla 13.

Tabla 13

Fases del proceso de recolección de información

Fase	Fecha	Categorías	Técnica de recolección de datos	Informantes
<i>Fase I</i>				
Identificar algunos de los factores contextuales relevantes en el inicio y operación del programa	Diciembre 2018 a Octubre 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto • Recursos • Función 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista Semi-Estructurada • Análisis Documental 	<ul style="list-style-type: none"> • (Director del proyecto en el momento de creación) • Documentos Institucionales (Plan de Desarrollo FCAyS, Marco de referencia CONACyT, Estudio de Factibilidad de la creación de la ME, Evaluación (CONACyT).
<i>Fase II</i>				
Descripción de los consumidores de acuerdo con su función dentro del programa; identificación de las necesidades de la población a quien se dirige el programa; Descripción de la planeación de la ME.	Junio a Diciembre 2019	<ul style="list-style-type: none"> • El consumidor • Necesidades • Proceso 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos Focales • Entrevista Semi-Estructurada 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes del programa de Maestría en Educación • Representantes de las UR, en dónde se desarrollaron los proyectos de intervención de las estudiantes

Fase III

Se enfocará en la descripción de los objetivos explícitos e implícitos del programa	Septiembre a Diciembre 2019	<ul style="list-style-type: none">• Resultados• Comparaciones	<ul style="list-style-type: none">• Grupos Focales• Entrevista Semi-Estructurada	<ul style="list-style-type: none">• Estudiantes del programa de Maestría en Educación• Información en Internet.
---	-----------------------------	--	---	--

Fase IV

Elaboración de informe y recomendaciones.	Enero a Junio 2020	<ul style="list-style-type: none">• Recomendaciones• Informe	<ul style="list-style-type: none">• Grupos Focales• Entrevista Semi-Estructurada• Análisis de Documentos	<ul style="list-style-type: none">• Todos los actores
---	--------------------	---	--	---

Fuente: Elaboración propia.

Este plan se dividió en fases y se organizó de acuerdo con los tiempos disponibles para realizar la investigación. Se puede observar esta organización y los tiempos en los que se desarrolló cada una de ellas.

Análisis de datos

La información recuperada se analizó mediante el análisis de contenido cualitativo, esta técnica permite reunir los datos recuperados de las diferentes fuentes de información, observar e identificar patrones dentro de los datos, con el objetivo de extraer los elementos esenciales mediante la observación de patrones, categorías y las interacciones que hay entre estos. El propósito es revelar a otros lo que se ha descubierto (Saldaña, 2014).

Los datos recuperados se procesaron con la técnica análisis de contenido cualitativo mediante un tipo de análisis deductivo-inductivo, de acuerdo con lo propuesto por Saldaña (2013). Las categorías empleadas en el análisis deductivo se obtuvieron del modelo de evaluación "orientado al consumidor" (Scriven, 2015) el cual sirve como fundamento teórico metodológico en el presente estudio, las inductivas se generaron de manera emergente.

El cuerpo de datos se compone de los documentos institucionales mencionados en el apartado de análisis documental tabla 12, la transcripción de dos sesiones de grupos focales y cuatro sesiones de entrevista semiestructurada. Para el manejo y análisis de los datos se hizo uso del *software* de análisis de datos cualitativos Atlas.ti, versión 8.4.4, el cual facilitó el manejo y visualización del extenso cuerpo de datos recuperados. A partir de este procedimiento se identificaron las categorías del modelo "orientado al consumidor" y construyó el libro de códigos. Bajo este esquema se organizó la información y se realizó la reducción de los datos.

Para garantizar la confidencialidad de las egresadas se asignaron un conjunto de signos que permiten el manejo de la información, se pueden consultar en la tabla 7.

La transcripción de las entrevistas semiestructuradas que se incluyeron en el estudio fueron las que se realizaron a los representantes de las UR en las que se llevaron a cabo los proyectos de intervención de las estudiantes de la ME: Facultad de Deportes, Escuela de Ciencias de la Salud –ambas unidades académicas de la UABC–, y Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica [(CONALEP)], plantel Ensenada (en esta última se realizaron dos proyectos). Las UR fueron elegidas de acuerdo con la disponibilidad de los representantes al momento de realizarse la fase correspondiente. Se tomó en cuenta que se incluyeran proyectos de unidades internas (facultad o escuela que pertenece a la UABC) así como externas (escuela o instituto que no pertenece a la UABC). También se incluyó en el estudio la entrevista que se realizó al académico que, al momento de la creación de la ME, fungía como coordinador general.

Libro de códigos.

De acuerdo con Gibss (2007) la elaboración del libro de códigos es un proceso analítico que tiene la finalidad de reunir los códigos que se utilizan en un proyecto de análisis de datos de tipo cualitativo, estos pueden ser presentados en una lista de todos los códigos que se van generando o en un esquema conceptual, contiene definiciones, así como un conjunto de reglas o pautas de codificación. En el presente estudio, el libro de códigos que se construyó de forma deductiva, el proceso inició con la identificación de las categorías de evaluación en el cuerpo de los datos, de estos grandes grupos se generaron códigos de análisis los cuales se pueden visualizar en la tabla 14.

Tabla 14

Descripción de categorías y códigos utilizados

Categoría	Definición	Código
Contexto	Circunstancias ambientales que influyen o pueden influir en el resultado; incluyen actitudes y expectativas, nivel de financiamiento, de apoyo, etc. Evaluation Thesaurus Scriven (2015)	Creación Lugar/ambiente Socioculturales Actitudes

Recursos	Se refiere a los activos financieros, físicos e intelectuales sociales relacionales del programa (¡no a la evaluación!). Estos incluyen las habilidades, el conocimiento y la buena voluntad del personal, los voluntarios, los miembros de la comunidad y otros partidarios. (personal administrativo, docente, coordinación entre otros). Scriven (2015)	Gestión Uso CONACyT creación CONACyT ventajas CONACyT desventajas Docentes
Función	Perspectiva de los consumidores, con respecto al programa (Scriven, 2015). Congruencia de operación del programa respecto a sus intenciones formativas.	Creación Perspectiva egresados
Consumidores	Consumidores Se refiere a los usuarios de los servicios que el programa ME/UABC. Scriven (2015)	Directos Indirectos
Proceso	Descripción de la planeación de la Maestría en Educación. Descripción del plan de estudios y formas de evaluación. Scriven (2015).	Creación Plan de estudios Evaluación Director/tutor Coordinación Proyecto/perspectiva egresadas Proyecto/unidad receptora
Necesidades	Se refiere a las necesidades sociales y culturales, razón del ser del programa. Nota: El término necesidades de acuerdo con este rubro, no se refiere a las preferencias personales en general, sino a las relacionadas con la razón de ser del programa. (Scriven, 2015).	Creación Profesionalización UR
Resultados	Experiencia de los consumidores conforme al perfil de egreso. Otros aspectos relacionados con el perfil de egreso.	Perfil de egreso Seguimiento de egresados
Comparaciones	Identificar en la zona los programas que ofertan servicios similares a los que el programa ofrece, identificar ventajas y desventajas.	Comparaciones
Propuestas de Mejora	Propuestas de las estudiantes relacionadas con la mejora del programa, derivadas del proceso de valoración	Creación Egresados Unidades receptoras

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo de evaluación orientado al consumidor (Scriven, 2015).

Cada categoría se presenta con su definición para una mejor comprensión de cada una de ellas, la lista de códigos fue ajustada y reordenada durante el proceso de creación hasta llegar a la última versión, de esta forma, fue posible el manejo de los datos con la finalidad de dar respuesta a las preguntas de investigación, las cuales se presentan en el capítulo de resultados.

Capítulo 6. Resultados

A continuación se exponen los resultados, que de acuerdo con el modelo "orientado al consumidor" de Scriven (2015), dan respuesta a cada una de las preguntas de investigación. La información se muestra por apartados, y cada uno comprende subtemas que permiten detallar aspectos importantes del programa educativo evaluado. La organización del capítulo es la siguiente:

- Descripción del programa Maestría en Educación
- Factores contextuales, gestión y uso de recursos que influyen en el desarrollo del programa.
 - Factores contextuales en el desarrollo del programa.
 - Gestión y uso de recursos.
 - Recursos de apoyo.
- Necesidades de los egresados que el programa permitió atender.
 - Necesidades de desarrollo de competencias educativas.
 - Formas de implementación de los proyectos.
 - Intención y formas de implementación de movilidad.
 - Necesidades de las UR relacionadas con los proyectos de intervención en los que participan los integrantes del programa.
 - Necesidades que no fueron atendidas.
- Efectos implícitos y explícitos derivados del programa en su primera generación de estudiantes.
 - Efectos explícitos: conocimientos
 - Efectos explícitos: habilidades
 - Efectos explícitos: valores
 - Efectos a largo plazo: seguimiento de egresados
 - Efectos implícitos
- Perspectiva de los diversos actores sobre la operación del programa.
 - Perspectiva de los consumidores directos con respecto al programa.
 - Dirección de tesis y trabajo terminal
 - Plan de estudios
 - Docentes

- CONACyT
 - Perspectiva de los consumidores indirectos con respecto al programa.
 - Coincidencia de la forma de operación del programa respecto a sus intenciones formativas.
- Áreas de mejora que se identificaron mediante la evaluación formativa del programa.
 - Plan de estudios
 - Docentes
 - Recursos
 - Implementación de proyectos en las UR
 - Seguimiento de egresados.

Este capítulo se genera a partir de los resultados del análisis de contenido, en el cual se utilizó el proceso propuesto por Mayring (2000) y las recomendaciones para la codificación de datos cualitativos de Saldaña (2012), este planteamiento se orienta hacia una tarea interpretativa de los datos, con la intención de distinguir información con dirección deductiva tanto como inductiva tal es el caso del proceso metodológico llevado a cabo en esta investigación. Este autor también sugiere el uso de programas informáticos para el manejo de grandes cantidades de datos, en este caso, se utilizó el programa Atlas.ti versión 8.4.4 para realizar el análisis. Las fuentes de datos que se utilizaron fueron: las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas al director del proyecto de creación del programa y representantes de las UR, también, forman parte de este análisis las transcripciones de los grupos focales que se realizaron con la participación de la primera generación de egresadas de la ME, además de los documentos institucionales que dan cuenta del proceso y desarrollo del programa de manera formal, la descripción detallada de cada técnica se encuentra en el capítulo de estrategia metodológica de este trabajo. Cabe mencionar que en la descripción de estos resultados se hace uso de claves de identificación que fueron asignadas a cada participante con el motivo de resguardar su confidencialidad.

Los resultados se presentan de acuerdo con el modelo de evaluación "orientado al consumidor" se hizo uso de la guía de evaluación que propone Scriven (2015), cuyo fundamento es esencialmente un proceso en el que se obtiene gran cantidad de información que luego se sintetiza para obtener una reducción de la información que permita identificar los

elementos de mejora del programa. El objetivo es aplicar el modelo de acuerdo con las directrices propuestas.

Descripción del programa Maestría en Educación

Los primeros pasos de una evaluación permiten caracterizar el programa (Scriven 2015). La Maestría en Educación (ME) es un programa de posgrado de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), su orientación es de tipo profesional, es de tipo multisede y presenta una tipología tradicional/escolarizada (UABC, 2016).

De acuerdo con el estudio de factibilidad y el Documento de Referencia y Operación del Programa de Posgrado (DROPP), este programa se creó con la necesidad de atender las necesidades de formación derivadas de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) en 2011, Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008, Reforma Educativa Nacional del año 2013, reformas vigentes durante el período de aprobación de la ME en el año 2016⁶. El programa atiende necesidades de los niveles educativos: básico, medio superior y superior respecto a los requerimientos establecidos por las reformas mencionadas (UABC, 2016). Sus objetivos son los siguientes:

La Maestría en Educación se asume como un programa de posgrado para atender necesidades de los niveles educativos: básico (secundaria), medio superior y superior, a través del fortalecimiento de los perfiles de docentes, orientadores, administradores y demás actores del sistema educativo, que se desempeñarán en instancias tanto públicas como particulares.

Objetivo general: Formar profesionales proactivos, capaces de intervenir, bajo principios de innovación, responsabilidad social y ética, en las áreas de gestión educativa y procesos formativos, que contribuyan a la profesionalización de las tareas del sector, para incidir en el fortalecimiento y la transformación pertinente del entorno educativo. **Objetivos específicos:** 1. Propiciar espacios de reflexión

⁶ Es importante mencionar que durante la elaboración de esta investigación las reformas a las que se refiere este apartado dejan de estar vigentes, no existe un documento oficial que sustituya al anterior o que presente reestructuración del programa. Al respecto, en la guía de evaluación Scriven (2015) prevé que la evaluación puede cambiar a medida que pasa el tiempo o cambia el contexto. Ante esta situación se pudo identificar que el objetivo general de la ME se orienta al fortalecimiento de los perfiles docentes orientadores y administradores. Se identifica la necesidad de estudiar el contexto político en el ámbito educativo que prevalece para poder orientar la finalidad del programa y si fuera necesario hacer los cambios respectivos en el plan de estudios.

sobre las problemáticas más relevantes del ámbito educativo, para adquirir el dominio del área de conocimiento, la capacidad de análisis y de propuesta, así como el desarrollo de habilidades innovadoras en la docencia, la intervención e instrumentación curricular, la evaluación educativa y la gestión escolar, apoyados en el trabajo colaborativo y en las tecnologías de información y comunicación. 2. Brindar formación metodológica para la intervención y atender problemáticas identificadas en el contexto pedagógico y de la gestión educativa, con la finalidad de sustentar procesos de mejora continua que incidan en la calidad de los servicios educativos y en el desarrollo institucional. 3. Propiciar escenarios de vinculación con instituciones de los diversos sectores educativos, para enriquecer el proceso formativo de los estudiantes y su intervención en el contexto profesional. (UABC, 2016, p. 28).

La Maestría en Educación se imparte en las siguientes unidades académicas: Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa en Mexicali, Facultad de Ciencias Humanas en Mexicali, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, en Tijuana y Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAYS) en Ensenada (UABC, 2016).

El programa de ME persigue el cumplimiento de los criterios señalados en el Marco de Referencia del PNPC de CONACyT, tales como, existencia de Cuerpos Académicos, perfil de los docentes, infraestructura física, entre otros (UABC, 2016). Participó en la convocatoria 2015-2018, para programas presenciales de nuevo ingreso del PNPC. Con fecha 19 de abril del 2017 se emitió el documento de evaluación plenaria, con un dictamen de: APROBADO, asignándole el nivel RECIENTE CREACIÓN y una vigencia de 3 años (CONACyT, 2017).

La ME contempla que sus aspirantes cuenten con las características definidas en el perfil de ingreso, asimismo se establecen los elementos representativos del perfil de egreso, ambos delimitados en las dimensiones: conocimientos, habilidades y valores, tal como se puede observar en la tabla 15.

Tabla 15

Perfiles de ingreso e ingreso, del programa de ME de la UABC

	Perfil de ingreso	Perfil de egreso
Conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> ● De las teorías y corrientes educativas actuales. ● Del contexto en el cual realizan su práctica docente o de gestión (niveles educativos: secundaria, media superior y superior). ● Del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. ● Manejo intermedio del idioma inglés 	<ul style="list-style-type: none"> ● Los principales modelos educativos y pedagógicos aplicables en el contexto actual. ● Las políticas y programas estatales y nacionales de educación en términos de los problemas presentes y potenciales. ● El estado del arte de los procesos y la gestión educativos. ● Características de los procesos de desarrollo económico, político y social de México en relación con el proceso educativo. ● La metodología básica para elaborar y desarrollar proyectos de intervención relacionados a la disciplina.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> ● Capacidad de razonamiento, análisis y síntesis. ● Comprensión lectora y expresión oral y escrita. ● Para desarrollar el estudio independiente. ● Para manejar recursos para la búsqueda de información académica. ● Disposición para desarrollar trabajo en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Diseñar, organizar y evaluar métodos que innoven el proceso educativo pertinente al contexto. ● Aplicar eficazmente las tecnologías de la información y la comunicación considerando los aspectos psicopedagógicos y éticos. ● Reconocer problemas significativos asociados al campo educativo. ● Desarrollar proyectos de intervención para impactar el ámbito educativo. ● Localizar, analizar, interpretar y comunicar información relevante y pertinente sobre temas y problemas educativos. ● Trabajar de manera colaborativa para la detección y resolución de problemas educativos, tanto en el ámbito general como en el específico.
Valores	<ul style="list-style-type: none"> ● Proactividad. ● Responsabilidad. ● Respeto. ● Tolerancia. ● Honestidad. ● Dedicación. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Proactividad. ● Responsabilidad. ● Respeto. ● Ética. ● Autonomía. ● Integridad. ● Innovación. ● Colaboración. ● Solidaridad.

Fuente: Elaboración propia a partir de los perfiles de ingreso y egreso declarados en el documento de (UABC, 2016, p. 30 y 32).

El programa de ME es un programa flexible, considera tanto el ingreso de estudiantes de tiempo completo como de tiempo parcial. Esto permite que los estudiantes cursen el plan de estudio en cuatro semestres, con una carga académica de tres a cuatro asignaturas por semestre. Lo descrito anteriormente se puede observar en la figura 2, que corresponde al mapa curricular de la ME.

HC		HL	HC: Número de horas/semana/mes de teoría. HL: Número de horas/semana/mes de laboratorio HE: Número de horas/semana/mes de talleres/Campo. C: Créditos.			
	Materia					
HE		C				

1er Semestre			2do Semestre			3er Semestre			4to Semestre		
3			3			3			3		
	Principios de intervención educativa			Metodologías de intervención educativa			Estancia y trabajo terminal			Seminario de trabajo terminal	
		6			6			6			6
3			2			2			2		
	Contexto nacional y sistema educativo			Optativa			Optativa			Optativa	
		6	1		5	1		5	1		5
2			2			2			2		
	Optativa			Optativa			Optativa			Optativa	
1		5	1		5	1		5	1		5
2			2						2		
	Optativa			Optativa						Optativa	
1		5	1		5				1		5

Figura 2. Mapa curricular de la ME. Fuente: elaboración propia a partir de: Mapa curricular de la ME (UABC, 2016, p. 42).

En este mapa se pueden identificar la cantidad de unidades de aprendizaje obligatorias, así como el tema de cada una de ellas, la cantidad de unidades de aprendizaje optativas, así como, el tiempo dedicado a la elaboración del trabajo terminal a este último, le corresponden los semestres tercero y cuarto con las respectivas materias optativas.

El programa de ME, al estar alineado a las necesidades del sector educativo, pretende aportar con un producto de aplicación innovador que impacte en la práctica educativa, por lo que, cada estudiante elaborará un trabajo terminal el cual contempla el desarrollo de un proyecto de intervención educativa, la presentación de avances en coloquios organizados expofeso y la validación del proyecto de intervención que demuestre el impacto del programa. La realización del trabajo terminal constituirá un trabajo integrador, con base en las asignaturas

que curse el alumno según la línea de trabajo en que se desarrolle, bajo la dirección del director de trabajo terminal y con la aprobación del Comité de Estudios de Posgrado, la ruta crítica que debe seguirse para su realización se puede observar en la figura 3.

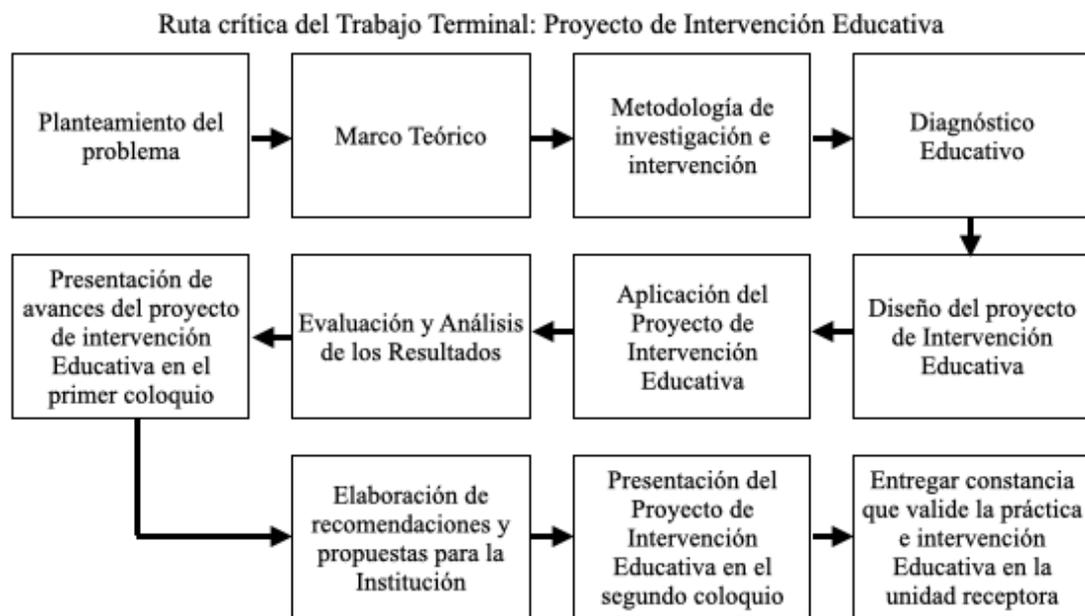


Figura 3. Representación gráfica de la ruta crítica del trabajo terminal *Fuente:* elaboración propia a partir de características del trabajo terminal (UABC, 2016, p.47).

Los proyectos de intervención educativa que se generen del programa de Maestría en Educación, se llevarán a cabo en las UR en las que se haya realizado el diagnóstico correspondiente, para la elección de estas unidades, el programa de ME cuenta con convenios de colaboración. Por un lado, la UABC a través de los procesos de vinculación cuenta con un catálogo extenso de convenios de colaboración con instancias nacionales e internacionales. Por otro lado, el programa de ME a través de las unidades académicas podrán realizar convenios con instituciones que beneficien al programa en cuanto a la realización de los proyectos de intervención, así como acciones de movilidad académica y estudiantil (UABC, 2016).

Para efectos de esta evaluación, se consideró la información que corresponde al programa de ME que se lleva a cabo en la sede Ensenada, la cual se administra y opera en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales. El programa que se lleva a cabo en esta sede cuenta con una planta de seis docentes que conforman el Núcleo Académicos Básico (NAB)

cuatro de ellos de tiempo completo y dos de tiempo parcial, también con profesores de asignatura y profesores invitados. Para su desarrollo el campus dispone de un edificio de posgrado del cual designa algunas de sus aulas para las actividades presenciales de la ME.

Cabe mencionar que el programa de ME se encuentra en operación con la segunda generación comprendida en el periodo 2019-2021, los estudiantes admitidos en el programa atendieron los requerimientos de la convocatoria y participaron en el proceso de selección, actualmente cursan el programa aquellos que cubrieron requisitos de ingreso, así como las cuotas de inscripción (UABC, 2019).

Factores contextuales, de gestión y uso de recursos que influyen en el desarrollo del programa

La identificación de los elementos del contexto en el que se desarrolló el programa se consideró como una labor fundamental para su evaluación. De acuerdo con el modelo de evaluación "orientado al consumidor" propuesto por Michael Scriven (2015), la identificación de estos factores, permite comprender la razón de ser del programa y la forma en la que éste se ha configurado para dar respuesta a las necesidades de los consumidores.

A partir del análisis de la información se identificaron los componentes de contexto, entre los cuales se encuentran la identificación de las figuras involucradas en la creación, implementación, evaluación y apoyo del programa; el contexto político que le da origen; el contexto institucional en el que se desarrolla; los factores culturales de los participantes; así como la identificación de evaluaciones previas al arranque del programa y su impacto. Estos elementos permiten conocer la lógica que da origen al programa y delimitar la evaluación (Scriven 2015).

En el análisis de contenido de este apartado se tomaron en cuenta las categorías "contexto" con los respectivos códigos creación, socioculturales y lugar ambiente en los que se presentó mayor incidencia en el código —contexto creación— y la categoría "recursos" con los códigos: gestión, docentes uso, CONACyT ventajas, CONACyT desventajas, CONACyT creación. Los códigos en los que se presentaron con mayor incidencia fueron los códigos -docentes- y -CONACyT desventajas-.

Factores contextuales en el desarrollo del programa.

Con fecha 02 de mayo del 2016, mediante oficio 360/ 2016-1, los directores de las Facultades de Pedagogía e Innovación Educativa, Ciencias Humanas, Ciencias Administrativas y Sociales y Humanidades y Ciencias Sociales de la UABC presentaron al Consejo Universitario las actas de los Consejos Técnicos respectivos en las que se tomó el acuerdo de aprobar la Maestría en Educación. El día 4 de mayo del 2016 en la ciudad de Mexicali, Baja California, el Programa Educativo de Maestría en Educación, con su respectivo plan de estudios, fue aprobado por los integrantes de la Comisión Permanente de Asuntos Técnicos y autorizado para iniciar operaciones a partir del ciclo escolar 2016-2.

En UABC, el artículo 114 del Estatuto Escolar establece que para la creación de un programa educativo se deben cumplir con las condiciones establecidas por la institución, para tal efecto se establece un documento base que sirve como referencia y guía de operación de los programas de posgrado, mismo que se puede consultar en la página oficial de la Coordinación General de Investigación y Posgrado.

El proceso de creación de la ME dio inicio con un análisis de pertinencia y factibilidad, tal como se muestra en el Documento de Referencia y Operación de Programas de Posgrado (DROPP) de la ME de la UABC, la creación de este programa surgió para dar respuesta a la necesidad formativa de profesionistas para hacer frente a la Reforma Educativa que desde 2013 se habían suscitado en el país. La Reforma exigía modificaciones en la organización de contenidos educativos, pero, particularmente, la creación del Servicio Profesional Docente en el país representaba una oportunidad de formación de graduados en educación, debido a la amplitud de panorama laboral que representaba la definición de perfiles, parámetros e indicadores para el ingreso, promoción y permanencia de los docentes, directivos, asesores técnico-pedagógicos y supervisores, entre otros. Por lo que este nuevo programa de posgrado buscaba atender necesidades de formación identificadas a nivel nacional.

El programa se definió como de tipo multisede, que implicaba que se implementaría en diversidad unidades académicas, particularmente en las facultades de: Pedagogía e Innovación Educativa, Ciencias Humanas, Humanidades y Ciencias Sociales, y Ciencias Administrativas y Sociales. Las líneas formativas que lo caracterizarían son procesos formativos y gestión educativa. Además, se considera que el programa puede atender las necesidades de los niveles educativos: básico, medio superior y superior. Este programa es de tipo

profesionalizante y está dirigido a docentes, orientadores, administradores y otros actores que se desempeñan en instituciones educativas públicas y privadas (DSPC).

De acuerdo con la información recuperada en la entrevista a quien estuvo al frente de la construcción del diseño e implementación del programa, fueron las coordinadoras de las sedes Mexicali, Tijuana y Ensenada quienes contribuyeron en la creación, apoyo y evaluación del programa.

Me parece que quienes trabajaron fuerte en ello, fueron la coordinadora de posgrado [...] y un servidor como director, nos metimos al proyecto de lleno y siempre estuvimos pensando en la maestría y en el doctorado, en educación, también profesionalizante, siempre lo contemplamos así, o sea, ‘le traíamos ganas’, por así decirlo, al programa (DSPC).

En Ensenada quien trabajó muy fuerte fue [...], muy fuerte porque creo que ella es la coordinadora, era el enlace nuestro en Ensenada. Y en Tijuana hubo varia gente que trabajó entre ellos la Dra.⁷ [...] no recuerdo más, hubo cambios, ya que hubo cambios de personal recuerdo a la Mtra. [...] en Tijuana Ella empezó y bueno, por supuesto los directores en sus tiempos (DSPC).

De acuerdo con el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la Universidad Autónoma de Baja California vigente al momento de la creación del programa (2015-2019), algunos de los compromisos que se asumen y que tienen relación directa con la creación de este programa fueron los siguientes:

- Formar de manera integral ciudadanos socialmente responsables.
- Promover el aprendizaje basado en el desarrollo de proyectos/problemas reales con alto impacto social, así como en comunidades de aprendizaje.
- Procurar un equilibrio entre la generación de conocimiento económicamente relevante y aquel socialmente útil.
- Poner énfasis en la investigación dirigida a la solución de problemas sociales.

⁷ No se cuenta con los permisos correspondientes para dar a conocer el nombre de los académicos que se señalan.

- Anticipar las necesidades del entorno y dar respuesta a ellas de manera oportuna, eficaz y con un alto sentido ético.
- Formular iniciativas adecuadas y con altos niveles de pertinencia y calidad para el diseño y aplicación de políticas públicas que contribuyan a incrementar el nivel de desarrollo humano de la sociedad (UABC, 2016 p. 49).

Relacionado con estos compromisos planteados por la UABC, el DROPP de la ME destaca lo siguiente:

Pensar en un egresado de un programa de Maestría en Educación, formado en un ambiente como el de Baja California, necesariamente implica la inclusión de problemáticas a nivel mundial; esto le brinda una competencia para diagnosticar adecuadamente que las situaciones concretas surgidas en el ámbito de lo local se interrelacionan con condiciones a otro nivel y que las respuestas de intervención deben atender esta diversidad (UABC, 2016, p.7).

De acuerdo con la política de la UABC de mantener el 100% de sus posgrados reconocidos por su calidad, vigente en el año de apertura de esta maestría, se decidió someterlo a evaluación en la convocatoria PNPC 2015-2018 para programas presenciales de nuevo ingreso. El programa se sometió a la evaluación de CONACyT y con fecha 19 de abril del 2017 se emitió documento de Evaluación Plenaria, en el que se asentó el dictamen: APROBADO, en él se recomienda una vigencia de 3 años, con un nivel de RECIENTE CREACIÓN, y con la recomendación de aplicar el plan de mejora establecido previamente.

Esta no fue la única acción por parte de un organismo externo a la UABC que apoyara la operación de este nuevo programa; también contó con la opinión positiva de la Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Educación y Pedagogía, A.C. (ANEFEP), que con fecha 15 de abril del 2016, en un documento firmado por el secretario de esta asociación expresa que se considera que la ME:

...cumple en su totalidad con todos los requisitos y lineamientos necesarios para su aprobación, conforme a las políticas actuales de diseño curricular en la educación superior y específicamente los estudios de posgrado (ANEFEP, 2016 p, s/n).

Por su parte la Dirección del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en Baja

California Sur, que mantenía funciones en el mes de abril del 2016, emitió un oficio firmado por su titular, en el que se expresa lo siguiente respecto a la propuesta de la creación de la ME.

...es pertinente, relevante y congruente con las necesidades del ámbito educativo actual en esta especialidad, por lo que mi postura es a favor, recomendando ampliamente este programa educativo (INEE, 2016).

A partir de estas consideraciones se advierte que el programa ME de UABC surge con la finalidad de cubrir necesidades derivadas de las políticas educativas nacionales, da respuesta a los compromisos que asume la Universidad establecidos en el PDI vigente al momento de creación, se llevan a cabo los procedimientos establecidos en los Estatutos y formaliza su instauración, con el dictamen de aprobación emitido por CONACyT.

De acuerdo con Stufflebeam y Coryn (2007) las evaluaciones útiles son aquellas en las que se tiene en cuenta el contexto particular del programa. Además, de acuerdo con El Comité de Estándares para la Evaluación Educativa (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (por sus siglas en inglés JCSEE, 2011). Es un requisito que las evaluaciones deben reconocer los intereses, necesidades culturales y políticas de los individuos o grupos. Por lo que la descripción del programa de ME y su contexto son un componente esencial para esta evaluación ya que permite delimitar e identificar su alcance, además de los elementos particulares que lo configuran.

Gestión y uso de recursos.

De acuerdo con Scriven (2015) para optimizar el uso de recursos, es necesaria la identificación de lo necesario y lo disponible para el desarrollo del programa, ya que comprenden la estructura material, económica, intelectual y otros apoyos que son la base de la configuración, en este caso, del plan de estudios de la ME. En este apartado se identifica, de acuerdo con la información recuperada en las opiniones de los participantes, la forma en que el programa empleó los recursos disponibles.

El DROPP de la ME contiene un apartado exclusivo para exponer la forma en el que se realizará la gestión de recursos, en él se puede conocer el proceso esperado para la gestión y uso de recursos, el documento expone lo siguiente:

El programa deberá ser autofinanciable, los recursos generados a partir de las cuotas de inscripción deben alcanzar a cubrir el pago a docentes por asignatura, así

como el pago al personal administrativo de apoyo que ha sido contratado para apoyar a las coordinaciones de posgrado de las facultades (UABC, 2016, p.93).

En el documento se presentan formas alternativas de obtención de recursos que podrán ser gestionados. El programa ME obtendrá recursos por parte de la UABC, a través de convocatorias internas y externas de apoyo a proyectos, cursos, movilidad, y otros, así como los que derivan del entonces llamado Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE⁸). La gestión de recursos se llevaría a cabo por medio de un coordinador como se menciona en el documento.

Se nombrará un coordinador por Unidad Académica y se solicitará se otorgue un número de control y número programático para cada sede, con el fin de facilitar los trámites administrativos (UABC, 2016, p. 93).

El programa de la ME cuenta con un amplio listado de recursos humanos, económicos y de infraestructura que permiten su operación. A continuación, se exponen los que le corresponden a la unidad FCAYS, ubicada en el campus Ensenada, ya que es la sede en la que se llevó a cabo la presente evaluación.

Para el desarrollo de las actividades de la ME, la FCAYS cuenta con un edificio para los posgrados que se imparten en la unidad, así como dos espacios de usos múltiples. Cuenta con laboratorios de cómputo, en las que se llevan a cabo prácticas para el logro académico de los estudiantes, estos laboratorios son de uso general para toda la Facultad. Cuenta con 61 cubículos adecuados para realizar actividades de tutoría y docencia, 1 sala de juntas, 2 salas de trabajo y 1 sala de maestros.

...todos los docentes de tiempo completo tienen asignado un cubículo para que puedan realizar sus actividades académicas (UABC, 2016, p. 53).

⁸ Este Programa es una iniciativa de la SEP que se enmarca en lo establecido por los artículos 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 77 de la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria; 176, 178 y 179 de su Reglamento; 29, 30, 31, 40 y 41 y anexo 24 del Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2014, y constituye un medio estratégico para contribuir al logro de las metas establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, mediante el otorgamiento de recursos financieros extraordinarios destinados para la mejora y el aseguramiento integral de la calidad de la oferta educativa, así como de los servicios que ofrecen las instituciones de Educación Superior (IES) (DGESU, s/f).

La FCAyS cuenta con suficiente equipo de cómputo y conectividad a través de la red de área local de la UABC y de la red inalámbrica CIMARRED, así como con personal especializado al servicio de los laboratorios en cuanto a mantenimiento preventivo y correctivo del equipo instalado. Tiene en su haber, recursos de información en forma física y electrónica que se pueden consultar en la Biblioteca de la Unidad Valle Dorado de la UABC y los disponibles en el resto de las Bibliotecas de la Universidad

En cuanto a los docentes, el programa que se desarrolla en la sede Ensenada, cuenta con seis académicos que integran el NAB cuatro de tiempo completo y dos de tiempo parcial. Es importante mencionar que la línea de investigación que trabajan en esta sede es únicamente procesos formativos, aunque en las otras unidades académicas, además de esta línea, también se desarrolla la de gestión educativa. La planta docente por asignatura la integran 12 profesores, de los cuales, seis se encuentran registrados en asignaturas propias de procesos formativos; para dar cumplimiento a los objetivos de las asignaturas se cuenta también con profesores invitados. Los docentes participan en actividades de operación del programa tales como docencia, conferencias, dirección de tesis, participación en eventos especializados, exámenes de grado, actividades de gestión, promoción y difusión.

Recursos de apoyo.

Los estudiantes que cubran los requisitos documentales, así como su cuota de inscripción tendrán acceso a recursos de apoyo para el desarrollo de actividades propias del programa tales como: servicios administrativos necesarios en la operación del programa; recursos de infraestructura propias de las actividades presenciales; impulso de actividades académicas por medio de tutorías; acceso a un sistema de becas que proporciona la UABC, así como, el acceso a convocatorias de movilidad estudiantil ya sea en estancias cortas o semestrales.

De acuerdo con la opinión de las egresadas, se puede identificar la percepción de uso de recursos sobre movilidad y convocatorias para participar en estancias. Una de las opiniones positivas sobre este aspecto se puede identificar en la siguiente cita.

Yo también tuve la oportunidad de la movilidad, en cuanto a lo de la movilidad y los apoyos por parte de la facultad estoy súper agradecida con el programa, con CONACyT con el apoyo de la Universidad yo me fui a España, y recibí pues la beca por parte de CONACyT, el apoyo por parte de la Institución para lo que hiciera falta, como los traslados, el avión, la información por parte de mi tutora y mi

directora [...] considero que si me fui, fue por ella, o sea porque ella tenía el contacto (ME11CE-C160).

Además de las opiniones positivas sobre las oportunidades de movilidad, se encontró que para la mayoría de las participantes realizar los trámites para gestionar los recursos para estancias y otras actividades, fue una experiencia desgastante y confusa en cuanto a los procesos que había que realizar, tal y como se puede observar en la siguiente cita.

La verdad, los recursos para los estudiantes, si bien se ve en las convocatorias publicadas y correos que te mandan de UABC, de que hay recursos para irte de intercambio, hay recurso para hacer una estancia corta, ya cuando entras al proceso, para mí, no sé por qué situación, fue complicado (ME01CE-C13L).

Se expone brevemente lo relacionado con la gestión de recursos por parte de las egresadas, cabe mencionar que se retomará este tema en un apartado posterior sobre la operación del programa, en el que se expone con lo referente sobre la experiencia de las egresadas en los trámites durante el desarrollo del programa.

De acuerdo con el DROPP de la ME (UABC, 2016), cada sede cuenta con un apoyo en la coordinación de actividades de administración, gestión supervisión, seguimiento y funcionamiento del programa. Una de las actividades fundamentales de los coordinadores es la vigilancia de la aplicación y seguimiento Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UABC, así como de los criterios de calidad establecidos en el “Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado Presenciales” (CONACyT, 2015).

De acuerdo con la información recuperada y expuesta en este apartado se puede observar que se llevaron a cabo estudios y procedimientos requeridos por la UABC para la creación del programa. La información generada de estos estudios se vertió en el documento de referencia y operación del programa, así como en el documento de estudio de factibilidad y operación del programa de ME.

Cabe destacar que los factores contextuales que dan sustento y consistencia al programa son en primer lugar que el programa surge para atender una demanda de la política educativa contenida en la reforma vigente para el periodo en el que se crea la ME. Otro factor es el contexto administrativo de la universidad que establece compromisos para la promoción del aprendizaje, así como la formación de ciudadanos socialmente responsables. También fue

fundamental para el desarrollo del programa de la ME sede Ensenada, el contexto en cuanto a infraestructura que comparte con otros programas de la FCAYS, su ubicación en el campus. Es importante mencionar que los factores contextuales en los que se desarrolla este programa son compatibles con los factores contextuales de las participantes lo cual permitió su ingreso en el programa, de acuerdo con Scriven (2015), el contexto está estrechamente relacionado con las necesidades de quienes recibirán servicios, tal y como se puede apreciar en el siguiente apartado.

Necesidades de los consumidores que el programa permitió atender

Los preceptos del modelo de evaluación (Scriven en Stufflebeam y Coryn, 2014) "orientado al consumidor" señalan que, realizar una valoración de las necesidades es una de las partes más importantes de un proceso evaluativo. De acuerdo con la información recuperada por medio de las técnicas: grupo focal y entrevistas, la cual fue procesada mediante el análisis de contenido cualitativo correspondiente, se pudieron identificar las necesidades de formación profesional de las egresadas de la primera generación de la ME, las cuales el programa permitió atender. Los preceptos del modelo de evaluación seleccionado señalan que realizar una valoración de las necesidades es una de las partes más importantes de la evaluación, por tal motivo, se considera pertinente acotar la definición, dejando fuera el concepto de necesidades que se refiere a las brechas que existen entre lo real y lo ideal, así como al concepto de necesidades orientado a cubrir suministros básicos (Scriven, 2015).

Esta delimitación pretende tener una interpretación precisa sobre las necesidades de las egresadas que el programa permitió atender, así como identificar aquellas necesidades que no fueron atendidas. Ya que como lo establece el modelo es fundamental distinguir las necesidades que se satisfacen y las necesidades no satisfechas (Scriven 2015). Para tal efecto, se tomarán en cuenta los elementos contextuales y la opinión de los consumidores, en este caso, las egresadas como consumidores directos y los representantes de las UR como consumidores indirectos.

Para poder identificar las necesidades en el contexto del programa se tomó en cuenta la información generada por el análisis de contenido, específicamente en la que tuvieron más incidencia los códigos: creación, profesionalización y UR pertenecientes a la categoría "necesidades", estos códigos se generan de los documentos de transcripción de los grupos focales, así como de las entrevistas a las UR y la parte del diseño de programa.

Necesidades de desarrollo de competencias educativas.

Se identificaron algunas de las necesidades de desarrollo de competencias educativas de quienes decidieron estudiar este programa educativo, generación 2018-2020. Tal como lo menciona Scriven y Roth (1990) las necesidades dependen del contexto al que pertenece el programa. Se identificó que se relacionaban con el ingreso y permanencia, entre estas, se destacaron las facilidades de acceso, es decir, que el programa se llevará a cabo en el lugar de residencia, en este caso la ciudad de Ensenada, B.C. También se identificó que las egresadas consideraron ingresar a este programa, ya que ofrecía recursos económicos por medio de las becas CONACyT o UABC. Se pudo advertir que algunas de las egresadas consideraron su participación en otros programas similares; sin embargo, estaban fuera de su alcance, en cuanto a espacio, tiempo, presupuesto, entre otros. Al respecto las egresadas opinaron lo siguiente.

...cuando vi un poco las características del posgrado que se iba a abrir aquí en la UABC pues obviamente me interesó mucho porque, soy egresada de aquí. [...] Y pues obviamente mi universidad donde hice mi licenciatura, entonces pues investigué un poco, vi las características del posgrado. Y decidí dejar un poco pausada esa maestría y comenzar aquí (ME01CE-C13L).

... una de las maestras estaba en el cuerpo académico, está en el cuerpo académico de aquí, fue que me dijo que iba a salir lo de la maestría, entonces me dijo que me esperara y las viabilidades por lo mismo, porque pues una fuera de una beca, por así decirlo, pues no estaba muy a mi alcance ¿no?, entonces, y moverme de ciudad pues tampoco era una opción, me esperé y así que, aquí estamos (ME06CC-C13L).

...yo había pedido informes en la Maestría en Educación del Cetys, pero estaba muy fuera de mi alcance económicamente, entonces pues ya después salió la convocatoria, revisé todo y pues me agradó, me gustó y pues apliqué. (ME05DI-S16L)

De acuerdo con la información recuperada, se pudo identificar que las actividades profesionales de las egresadas se orientan a atender las exigencias correspondientes a los diferentes niveles educativos en los que se desempeñan tal y como se expone en el documento de diseño de la ME (UABC, 2016), las cuales son derivadas de su formación inicial. Para Scriven, se identifican necesidades de incremento de conocimientos y habilidades que deben ser percibidos por el consumidor de modo satisfactorio (Scriven y Roth, 1990), en este caso se observa una

necesidad en el fortalecimiento de sus perfiles docentes y administrativos, y la finalidad es desarrollar las habilidades que los perfiles y que los puestos están demandado a los docentes, tal y como se puede observar en los siguientes comentarios.

...mi interés también ya fue otro, fue formación profesional y adquirir mayor conocimiento para desenvolverme en el campo del nivel que estoy, me gusta mucho, estoy también como docente (ME07CE-S13L).

...cuando se abre la oportunidad, cuando me enteré de la Maestría en Educación, entonces dije bueno, ahí va a ser el recurso formativo que requiero para tener ya más, mejor perfil ¿no?, para ser docente (ME10CC-S960).

...yo trabajo aquí en UABC, entonces pues yo dije no pues hay que estudiar la maestría, aquí se ocupa [requiere] pues un posgrado. Y aparte porque pues ya llevaba dos años sin estudiar, lo de la licenciatura y tenía que aprovechar una beca que adquiriré (ME04AF-C15L).

... de manera profesional, seguir al escalón, porque de inicio soy de Ciencias de la Comunicación, pero siempre he estado en docencia, entonces, este, pues con el fin de saber más (ME06CC-C13L).

...yo no soy del área de formación, entonces, pero la vida me llevó por el lado de trabajar en una escuela, entonces, ahí también me nació el interés de observar, yo ciertas situaciones y saber un poquito más allá de lo administrativo, también saber de la formación de los estudiantes (ME02AE-S04L).

De lo anterior se destaca que, si bien, existen diferencias de gran importancia en la determinación de las necesidades, las que aquí se mencionan por las participantes, están mediadas por las características contextuales, tales como formación previa y necesidades de tipo económico para continuar con su formación, entre otros. Estas características que las egresadas expresan permiten delimitar e identificar qué tanto contribuye el programa a satisfacer cada una de las necesidades manifestadas, las cuales están vinculadas con lo que ofrece el programa (Scriven y Roth, 1990).

Formas de implementación de los proyectos.

El plan de estudios del programa promueve que cada estudiante pueda aplicar un proyecto de intervención enfocado a resolver necesidades de las instituciones educativas. De acuerdo con

el modelo "orientado al consumidor". Las necesidades que son atendidas por un programa pueden ser de orden distinto, por ejemplo, pueden ser necesidades de la comunidad local, regionales o nacionales (Scriven, 2015). En este caso se refiere a las necesidades de las instituciones educativas del municipio de Ensenada, que tienen vínculos institucionales con UABC —bajo la perspectiva de Scriven y Roth (1990)— son necesidades mediadas por el contexto. Estas instituciones son identificadas como UR (consumidores indirectos), las cuales pueden convertirse en oportunidades para la inserción en el campo profesional al egreso del programa.

La realización del trabajo terminal constituirá un trabajo integrador, con base en las asignaturas que curse el alumno según la línea de trabajo en que se desarrolle, bajo la dirección del director de trabajo terminal y con la aprobación del Comité de Estudios de Posgrado, a partir de la temática elegida. Esta forma de trabajo permitirá el desarrollo gradual de los conocimientos, habilidades y valores que debe de poseer como actor educativo (docente, tutor, administrador, gestor, director, etcétera) (UABC, 2016, p. 46).

Lo anterior posibilita la vinculación permanente con UR adscritas a los niveles de educación básica, media superior y superior, puesto que la institución beneficiada validará y verificará el impacto del proyecto de intervención educativa implementado, por lo tanto, existe la oportunidad de insertarse en el sector profesional educativo. A partir de esta metodología de trabajo es posible identificar los procesos de vinculación, así como la pertinencia e impacto del programa (UABC, 2016 p.47).

En cuanto a la implementación de los proyectos de intervención, se identifican como necesidades: el apoyo para realizar los procedimientos necesarios para su implementación, tales como la adquisición de competencias para la aplicación, vinculación con las UR, apoyo en la promoción a la participación en los proyectos, así como organización de los tiempos dedicados a los proyectos. Estos elementos, de acuerdo con Scriven y Roth (1990), se identifican como aquellos aspectos que ofrece el programa, que permitió a las egresadas realizar los proyectos de intervención. Las opiniones sobre cómo fueron satisfechos estos requerimientos se pueden visualizar las siguientes opiniones.

...faltó una materia al inicio como de introducción, no sé si yo la perdí de vista, pero como que quedara claro que es una intervención, o sea, más que decirnos,

llenarnos de técnicas, al inicio, ¿cuál es el contexto de una intervención? (ME10CC-S960).

..y tener más herramientas a la hora de que llegamos al campo, ¿no? La aplicación (ME10CC-S960).

...considero yo que debimos de haber visto desde un principio, un desglose de la metodología, cualitativa y no cualitativa, no enfocada al análisis de los resultados, sino que como grupo tuviéramos bien claro, que hay dos enfoques [...] en ésta es en la que yo me voy a ir, en la investigación acción y un más o menos, que se hace en la investigación acción, cuántos tipos de investigación acción hay (ME11CE-C160).

...yo siento que me quedó debiendo programa de maestría una materia especializada en intervención, hablamos de métodos cuantitativos, hablamos de métodos cualitativos sí, exhaustivamente pero, dónde está investigación acción, que eso es lo que nosotros desarrollamos, lo vimos como una, como un enfoque de la investigación cualitativa, como tal lo es, pero nunca tuve yo una materia, investigación acción, introducción a la investigación acción, [...] estructura de un proyecto terminal basado en la investigación acción, no la tuvimos. Y eso sí es como un poco incongruente, en hablando de que tu maestría es en investigación acción (ME01CE-C13L).

Derivado de las opiniones anteriores quedan al descubierto necesidades de formación referentes a la generación de proyectos de intervención, las cuales se identifican desde los primeros ciclos formativos.

Otras necesidades derivadas de los proyectos de intervención son las relacionadas con la vinculación entre el programa y otras instituciones de los diversos sectores educativos, como se muestra en la siguiente cita.

Una vinculación, este, fuerte tanto de aquí de la UABC, con la unidad receptora, o sea una vinculación, un documento donde se hiciera una presentación formal, donde se hiciera la presentación del director con él el estudiante, no nada más por medio de tramitita y de cartita, sino, sino hacer una vinculación, un convenio con la, cierta institución (ME02AE-S04L).

Cabe mencionar que estos ejercicios de vinculación tienen como objetivo fortalecer los procesos formativos propiciando los ejercicios de intervención en el campo profesional al egresar del programa de ME, tal y como se menciona en el DROPP (UABC, 2016). Al respecto, entre las opiniones de las egresadas se identificaron necesidades en los procesos administrativos, desde el acercamiento a las UR, hasta una formalización mediada por convenios.

Por otra parte, las egresadas perciben que los proyectos son vistos por las UR como responsabilidades que restan tiempo a las actividades propias de los docentes participantes, o que no hay interés por parte de ellos, tal como se puede observar en las siguientes citas. Se encontró con la necesidad de que se les apoye dentro de la unidad receptora para la participación en los proyectos, así como que se le dé importancia, ya que es un proyecto de trabajo terminal.

Al inicio como planeamos actividades de proyecto, pues empezamos bien, pero hubo ahí alguna inconformidad de un docente, en cuanto a los horarios, manifestó que se le estaba restando mucho tiempo a los contenidos de enseñanza, el cual pues se modificó el horario con un grupo, que final de cuentas al aplicar la encuesta de satisfacción a los jóvenes, pues se vio reflejado en el resultado (ME07CE-S13L).

...esperas tener todo el apoyo no sé, yo me imaginaba entrar y que estuviera un salón lleno de docentes, todos esperando mi capacitación, pero pues la verdad es que no, [...] no sé cuál sea la perspectiva de los docentes al momento de yo invitarlos a participar en un proyecto, bueno, en sobretodo en la capacitación, pero si se me hizo muy triste que, no fuera tanta la participación, no hay interés (ME03CE-C13L).

...cuando llegas, por ejemplo, directivos te abren la puerta, coordinadores, académicos, te abren la puerta, pero el maestro [...] ya el maestro fue como que en mis tiempos (ME06CC-C13L).

Al respecto las UR comentan que, efectivamente, los proyectos de intervención de las estudiantes de la ME son actividades que no están planeadas en la agenda de los docentes y en muchas ocasiones tienen que dejar a un lado sus actividades para atender las actividades de los proyectos de intervención, tal como se puede ver en los siguientes comentarios.

...el tiempo que absorbió por las actividades, fue mucho el tiempo que se le dedicó a los talleres, tiempo que los tutores dejaban de realizar actividades que ya se tenían previamente programadas (MWFS).

Estas opiniones no están generalizadas, pues se pueden encontrar casos contrarios, en los que, los representantes de UR se encuentran muy satisfechos con el trabajo derivado de los proyectos de intervención realizados en sus UR.

...se obtuvieron ganancias a través de los talleres que se realizaron, se hicieron muchas actividades que aumentaron la comunicación y empatía entre los tutores, lo cual ayudó a identificar qué funcionaba y que no funcionaba en las tutorías (MWFS).

Los beneficios que se encontraron con el proyecto de preceptoría fue en los docentes, ya que con las actividades que se realizaron se generó un gran interés en los maestros y se les dio herramientas para acercarse a los jóvenes [...] Este proyecto beneficia a la institución porque gracias a estas actividades que se dedican a los jóvenes, se pueden realizar las canalizaciones en tiempo y forma, considero que este trabajo debe continuar, darle seguimiento y realizar capacitaciones constantes a los maestros, ya que la intervención de este proyecto sí se vio reflejado en los jóvenes (MEMGS).

Derivado de estas evidencias se puede identificar que el plan de estudios se llevó a cabo en cuanto a que se cumplió con el proceso de aplicación de los proyectos de intervención y que con ellos se aportó a resolver algunas de las necesidades de las UR. Asimismo, mediante estas actividades del programa, las egresadas logran incrementar su experiencia en la aplicación de proyectos de intervención educativa, a lo que Scriven (2015) identifica como necesidades de desempeño.

Intención y formas de implementación de movilidad.

Una de las características con las que cuenta el programa de ME, y que lo distingue de otros programas similares es la promoción de la movilidad estudiantil. Los estudiantes que cursen la ME pueden participar en convocatorias para estancias cortas o semestrales. De acuerdo con el DROPP de la ME, participar en estos procesos genera la posibilidad de obtener créditos, revalidar o dar equivalencia a asignaturas que tienen valor curricular (UABC, 2016).

Dentro del proceso formativo, el programa de ME apoya la posibilidad de movilidad estudiantil; al respecto, las egresadas comentaron que se identificaron necesidades durante el proceso de formación que fueron cubiertas gracias a la participación en procesos de movilidad y estancias.

...creo que es muy importante irte a otro contexto, este irte con una persona que realmente te vaya a apoyar, este, en lo personal así fue, yo me fui con una persona experta en mi tema entonces creo que eso me ayudó muchísimo y mi estancia pues realmente fue muy gratificante y me ayudó muchísimo (ME08CE-S160).

...en cuanto a lo de la movilidad y los apoyos por parte de la facultad estoy súper agradecida con el programa, con CONACyT con el apoyo de la Universidad yo me fui a España, y recibí pues la beca por parte de CONACyT, el apoyo por parte de la Institución para lo que hiciera falta, como los traslados, el avión, la información por parte de mi tutora y mi directora, [...] considero que si me fui, fue por ella, o sea porque ella tenía el contacto, porque ella tenía todo (ME11CE-C160).

Los procesos de movilidad generados por la ME fueron percibidos de forma positiva por las estudiantes que participaron en ellos, en los comentarios anteriores se puede identificar que las egresadas perciben que se pudieron satisfacer necesidades básicas, tales como las económicas para llevar a cabo estos procesos, así como satisfacer necesidades de incremento de habilidades y conocimientos, como las académicas, y lo es fortalecer los proyectos de intervención.

Necesidades de las unidades receptoras relacionadas con los proyectos de intervención en los que participan los integrantes del programa.

Se realizaron entrevistas de tipo semiestructuradas a los representantes de las UR, con la finalidad de conocer su opinión sobre los proyectos de intervención derivados del programa ME, de la información obtenida con estas técnicas de recopilación de información, se pudieron identificar necesidades que el programa logró atender por medio de la intervención de las egresadas, a continuación se presentan algunos ejemplos.

[...] Se realizó un diagnóstico a través de los jóvenes, se detectó que no hay apoyo directo en la situación académica ya sea apoyo para las situaciones académicas o de índole personal (MEMGS).

La facultad de deportes no contaba con una metodología para el seguimiento de egresados, sus encuestas de seguimiento, el objetivo era tener dentro de la facultad un protocolo de seguimiento de egresados (SFDCE).

Pues se logró cubrir una donde nosotros teníamos una debilidad manifiesta por nosotros mismos, pero también por los organismos acreditadores, que es que no contábamos con un protocolo o metodología de seguimiento de egresados, esa fue básicamente la necesidad que nosotros atendimos con este proyecto (SFDCE).

[...] se encontró con la necesidad de estructurar un programa de tutorías de acuerdo a una necesidad que se detectó aquí, para solventar los indicadores de acreditación y concordó con la propuesta de la estudiante quien trabajó en el diagnóstico y llevó a cabo las actividades (MWFS).

Los comentarios anteriores permiten dar cuenta de algunas de las necesidades que fueron identificadas por medio de los diagnósticos que realizaron las estudiantes, estos diagnósticos deben conducir a la gestión y mejora de los proyectos, la información que se dirige a los administradores, en este caso los responsables de las UR generan información que puede utilizarse para lograr los cambios necesarios en los proyectos (Madaus, Stufflebeam y Scriven, 1993), así como de otras necesidades detectadas previamente por las mismas UR o por los procesos de acreditación. La aplicación de estos diagnósticos se identifica como parte del plan de estudios de la maestría en la sección de proceso de intervención las cuales se encuentran plasmadas en el DROPP (UABC, 2016).

De acuerdo con lo anterior se identifica que para lograr los objetivos de mejora de esta evaluación fue necesario reunir información contextual con la finalidad de identificar las necesidades y problemas con los que se encontraron las egresadas durante el desarrollo del programa (Scriven y Roth, 1990). Es importante mencionar que después de la recopilación de la información contextual y las necesidades del consumidor, es necesario continuar recopilando información ya que la información de contexto, necesidades, problemas y oportunidades están en constante cambio (Stufflebeam y Coryn, 2007).

Necesidades que no fueron atendidas.

De acuerdo con Scriven (2015), los expertos sobre la atención de las necesidades son la población impactada de forma directa por el programa, los consumidores, en este caso las egresadas del programa. Con base en su experiencia se pueden identificar aquellas necesidades

que fueron atendidas, pero también, aquellas que el cliente considera que aún no están cubiertas. Con base en lo anterior, en el análisis de la información, se encontraron necesidades que, de acuerdo con la opinión de las egresadas, no fueron atendidas. Entre ellas se destacan algunos elementos relacionados con el trabajo docente y algunas relacionadas con los tutores o directores del proyecto de intervención, como a continuación se puede observar.

[...] lo que me di cuenta es que los docentes al inicio, como que la base, el cuerpo académico, yo creo que no tenía muy claro que es la intervención, entonces no pudieron, yo creo, que desde su materia, que sí me pareció pertinente, no pudieron como que enlazarla a lo que es un proyecto de intervención, entonces fue como muy genérico [...] no midieron como que la necesidad de que cada docente, independientemente de la materia, si fue calidad o política, que fuera con esta mira de llevarnos a lo que fuera insumo también a la intervención (ME10CC-S960).

[...] no le dieron el enfoque de intervención, o no les quedaba muy claro a los docentes ¿por dónde era el rumbo no? esa fue mi impresión (ME10CC-S960).

Por otro lado, algunas egresadas expresaron que el trabajo de algunos docentes fue productivo y del cual se vieron beneficiadas en cuanto a su formación.

[...] también hubo maestros muy buenos, muy preparados, que me apoyaron en todo momento, que me ayudaron a ver las cosas [...] diferentes caminos, diferentes formas de solucionar y que eso mismo me encaminó a llevar una intervención (ME09CE-C030).

En cuanto a los directores de tesis se encontraron opiniones encontradas encaminadas al enfoque de investigación que indica el plan de estudios del programa. Por un lado, aquellas en las que se encuentra una necesidad no cubierta, tomando en cuenta como necesidad el incremento de habilidades para llevar a cabo las actividades de las unidades de aprendizaje (Scriven y Roth, 1990), tal es el caso de incremento de conocimientos en investigación acción, que al ser un programa de orientación profesional, resulta un aspecto que debería haber sido atendido (Scriven, 2015).

[...] considero que mi director no tenía las habilidades necesarias, no nada más para apoyarme en el proyecto que a mí me interesaba, sino por ejemplo, en investigación acción, es decir, y en palabras de él, yo soy un maestro cuantitativo, yo no te puedo orientar en tu método cualitativo y pues ¿qué hacemos, no?, entonces eso para mí

representó un reto enorme toda la maestría, explicarle a mi docente, a mi director, cómo se hacía una entrevista, qué tipo de información se recabada de la entrevista, cómo se tenía que tratar al entrevistado, cuál era el proceso de una entrevista abierta, o flexible, la verdad fue muy complicado (ME01CE-C13L).

...la falta de acompañamiento del director, prácticamente todo un año, igual mi compañera y otra, tres, falta de acompañamiento. Igual que ella busqué con los mismos directores de las compañeras, asesoría, pues yo pedía a gritos una co-directora, porque me sentía sola, me sentía abandonada (ME07CE-S13L).

Por otro lado, se encontraron opiniones en las que las estudiantes encontraron retributivo el trabajo realizado por los tutores o directores.

[...] yo bien agradecida porque siempre tuve claro de lo que se trataba, igual porque mi tutor siempre estuvo claro que era una investigación, que era una investigación acción y como se hacía (ME11CE-C160).

[...] que para eso se nos ha asignado un tutor, y repito no fue mi caso, o sea considero que fui una estudiante bien afortunada, porque mi tutora siempre estuvo ahí, estoy segura que había cosas que ella tampoco entendía, pero que le estudió, para cuando yo le fuera preguntar, ella darme una respuesta clara (ME11CE-C160).

De acuerdo con Scriven (2015) al ser un trabajo individualizado el que le corresponde realizar a cada estudiante del programa, se pudieron encontrar factores que diversifican las opiniones al respecto de cómo fueron, o no, satisfechas las necesidades durante el proceso mediado por el plan de estudios de la ME. Sin embargo, se pueden visualizar de manera general, áreas de mejora en cada uno de los apartados anteriormente expuestos, las cuales se expondrán en el apartado correspondiente.

Como se puede observar en este apartado, las necesidades de los consumidores que el programa permitió atender se centraron en las necesidades de desarrollo de competencias educativas, forma e implementación de los proyectos, necesidades en los procesos de movilidad, también, se identificaron necesidades de las UR relacionadas con los proyectos de intervención en los que participaron las egresadas del programa. Por otro lado, se hizo posible la identificación de aquellas necesidades que el programa no pudo atender, tales como, habilidades y conocimientos indispensables para la realización de los proyectos de intervención los cuales se encuentran establecidos en el plan de estudios del programa.

Efectos explícitos e implícitos derivados del programa en su primera generación de estudiantes

Los efectos pueden ser percibidos por los consumidores de distintas formas, ya que por parte de estos se formula la experiencia sobre el programa, de acuerdo con los valores personales, sus parámetros contextuales y el peso que le asigna a cada una de estas (Scriven 2015), por lo tanto, para poder identificar los efectos derivados del programa, se hizo uso de la técnica grupos focales en la que participaron las egresadas de la ME. De acuerdo con Stake (2007 como se citó en Stufflebeam y Coryn 2014), los grupos focales involucran a grupos de personas conectados por el programa, en el desarrollo de esta técnica, los participantes se muestran comprometidos en dar su opinión sobre el programa en el que participan, y generan información en dimensiones muy útiles a la evaluación, las cuales pueden ser identificados mediante el análisis de contenido de la información recuperada por esta técnica. Stufflebeam y Coryn (2014) sugieren que para lograr obtener información sólida y significativa es necesario el uso de técnicas apropiadas que permitan recopilar, organizar, analizar y sintetizar información, en este análisis se hizo uso de grupos focales, entrevistas y análisis documental.

Este apartado comprende dos tipos de efectos que puede producir el programa, los explícitos (aquellos que se encuentran declarados en los objetivos del programa ME y desglosados en su perfil de egreso) y los implícitos (aquellos que no están dentro de los objetivos y declaración del perfil de egreso del programa, que son percibidos por los consumidores directos e indirectos del programa y que están estrechamente relacionados con él).

De acuerdo con Scriven (2015), hay que tener en cuenta los objetivos del programa para informar si se consiguieron los efectos deseados, pero también se deben valorar los efectos no declarados por el programa y darle la misma importancia que a los efectos previstos. Por lo tanto, para fines de esta evaluación los efectos explícitos se pueden identificar a través de la adquisición de conocimientos, habilidades y valores descritos en el perfil de egreso del programa. Los efectos implícitos fueron identificados por medio de los patrones de la información procesada por medio del análisis de contenido cualitativo. Estos efectos implícitos se infieren a partir de la información recuperada de las egresadas y las UR, aunque no estén declarados en el perfil de egreso. Es importante mencionar que de acuerdo con el modelo

"orientado al consumidor" los efectos explícitos e implícitos del programa pueden presentarse durante y después del proceso es decir a corto y largo plazo (Scriven, 2015).

De acuerdo con el análisis de contenido que se llevó a cabo, este tipo de efectos se clasificaron empleando los siguientes códigos y categorías “proceso” en la que los códigos con más incidencia fueron “plan de estudios” y “evaluación”, también, la categoría “resultados” en los que se identificó más incidencia en los códigos “perfil de egreso” y “seguimiento de egresados”. Estos códigos se generan de los documentos de transcripción de los grupos focales, así como de las entrevistas a las UR y la parte del diseño del programa.

Entre los efectos explícitos que las egresadas percibieron durante el proceso de desarrollo del programa se encuentran los relacionados con la obtención de los conocimientos habilidades y valores que forman parte del perfil de egreso del programa de la ME. Para poder organizar esta información se tomaron como base los aspectos declarados en el DROPP (UABC, 2016), con la finalidad de conocer la relación entre la percepción de las egresadas y los efectos esperados por el programa, el perfil de egreso puede consultarse en la tabla 16.

Tabla 16

Perfil de egreso

Un profesional competente, de alto nivel, propositivo para la innovación de su práctica docente-disciplinar y la solución de problemas en el ejercicio de la práctica educativa.

Conocimientos -Los principales modelos educativos y pedagógicos aplicables en el contexto actual.
 -Las políticas y programas estatales y nacionales de educación en términos de los problemas presentes y potenciales.
 El estado del arte de los procesos y la gestión educativos.
 -Características de los procesos de desarrollo económico, político y social de México en relación con el proceso educativo.
 -La metodología básica para elaborar y desarrollar proyectos de intervención relacionados a la disciplina.

Habilidades -Diseñar, organizar y evaluar métodos que innoven el proceso educativo pertinente al contexto.
 -Aplicar eficazmente las tecnologías de la información y la comunicación considerando los aspectos psicopedagógicos y éticos.
 -Reconocer problemas significativos asociados al campo educativo.
 -Desarrollar proyectos de intervención para impactar el ámbito educativo.
 -Localizar, analizar, interpretar y comunicar información relevante y pertinente sobre temas y problemas educativos.
 -Trabajar de manera colaborativa para la detección y resolución de problemas educativos, tanto en el ámbito general como en el específico.

Valores	-Responsabilidad. -Ética. -Autonomía. -Integridad. -Proactividad. -Innovación. -Colaboración. -Solidaridad. -Respeto.
----------------	---

Fuente: Perfil de egreso documentado en el Documento de Referencia y Operación del Programa de Posgrado ME. (UABC, 2016. p. 32-33).

Efectos explícitos: Conocimientos.

Derivado el análisis de la información recuperada, se pudo identificar que las egresadas perciben que los efectos explícitos del programa impactan principalmente en el desarrollo de conocimientos sobre la metodología básica para desarrollar proyectos de intervención en contextos educativos, tal y como se expone en el plan de estudios de la ME, UABC (2016), esto se puede observar en las siguientes opiniones:

[...] lo más interesante también fue el momento de la intervención, del trabajo ya en el campo, el, el darme cuenta de cómo hacemos las cosas, las formas, es cómo podemos tener resultados (ME09CE-C030).

[...] no que demerite en ningún momento la investigación, en realidad nosotros también tuvimos que hacer investigación, como de cierta forma un marco teórico para sustentar nuestros proyectos, pero el hacer algo, es decir, el poder implementar un proyecto (ME01CE-C13L).

Es importante mencionar que, en cuanto al desarrollo de conocimientos sobre la metodología para desarrollar proyectos de intervención, se encontró reiteradamente una opinión relacionada con la metodología “investigación-acción”. Las estudiantes expresan que hizo falta claridad sobre este tema y que esto afectó en la aplicación del proyecto; de acuerdo con la opinión de las egresadas, la falta de claridad sobre esta metodología puede identificarse en el plan de estudio, en el trabajo docente, así como en el trabajo con los asesores o tutores de los proyectos. Estos aspectos son considerados como efectos no deseados y hay que informar sobre su hallazgo (Scriven 2015).

[...] el plan de estudios tiene una oportunidad muy grande de reestructurarse, sea de intercambiar los órdenes de las materias o incluso descartar integrar materias nuevas, por ejemplo, a mí, yo siento que me quedó debiendo programa de maestría una materia especializada en intervención, hablamos de métodos cuantitativos, hablamos de métodos cualitativos sí, exhaustivamente pero, donde esta investigación acción que, eso es lo que nosotros desarrollamos, lo vimos como una, como un enfoque de la investigación cualitativa, como tal lo es, pero nunca tuve yo una materia, investigación acción, introducción a la investigación acción, [...] estructura de un proyecto terminal basado en la investigación acción, no la tuvimos. Y eso sí es como un poco incongruente, en hablando de que tu maestría es en investigación acción (ME01CE-C13L).

[...] de repente se escuchaban falta de entendimiento al respecto, en el último semestre, y éramos y estábamos realizando una investigación acción y como que nunca tuvimos un mapita así clarito de lo que se trataba (ME11CE-C160).

[...] Y en mi caso particular, considero que mi director, no tenía las habilidades necesarias, no nada más para apoyarme en el proyecto que a mí me interesaba.... (ME01CE-C13L).

Con estas opiniones se puede dar cuenta que a la par de los efectos explícitos, surgen efectos no deseados que se identificaron por los patrones generados del análisis de contenido de las transcripciones de los grupos focales en los que participaron las egresadas.

Otro de los rubros en los que se identificaron efectos del programa fue sobre el conocimiento sobre la acreditación de programas educativos como se puede observar en los siguientes comentarios.

...entonces fue una experiencia donde yo si noté, que también el indicador va por delante, si bien ellos quieren solucionar problemas, pero también va mucho encaminado, en esta parte fue la acreditación, observaciones que hacían hacia el proyecto y dijeron caíste del cielo, porque nosotros una de las cosas que necesitábamos para mejorar (ME09CE-C030).

Se encontró con la necesidad de estructurar un programa de tutorías de acuerdo a una necesidad que se detectó aquí, para solventar los indicadores de acreditación y

concordó con la propuesta de la estudiante quien trabajó en el diagnóstico y llevó a cabo las actividades (MWFS).

Es importante mencionar que en el rubro de conocimientos plasmados en el perfil de egreso de la ME de la UABC (2016), las opiniones de las egresadas estuvieron alejadas de los temas sobre: el estado del arte de los procesos educativos y la gestión educativa, así como sobre las características de los procesos de desarrollo económico, político y social de México en relación con el proceso educativo.

Efectos explícitos: Habilidades.

Entre las habilidades que se identifican como efectos que el programa produce durante su desarrollo, se encuentran las relacionadas con el reconocimiento de problemas significativos asociados al campo educativo por medio del diagnóstico y al desarrollo de proyectos de intervención, como se puede ver en la siguiente cita:

...al momento de nosotros realizar lo que era el diagnóstico, porque si el proceso de nuestra maestría ¿no?, era detectar la problemática realizar lo que el diagnóstico, luego implementar lo que era la propuesta y luego evaluar los resultados, pero por ejemplo, si nos ponen que en cuarto nos ponen a hacer la evaluación y hacer el análisis pues, de los datos de, de nuestra propuesta, pero también esta nos hubiera apoyado si hubiéramos desde un principio, haberla llevado para que también nos hubiera podido ayudar en el análisis de los resultados del diagnóstico, por decirlo (ME03CE-C13L).

En cuanto a la localización, análisis, interpretación y comunicación sobre temas y problemas educativos se opinó lo siguiente:

Se detectó con alumnos y se propusieron actividades y se observaron los beneficios que este tipo de interacción trae hacia los jóvenes. La intervención consistió entre otras actividades capacitar en preceptoría de forma presencial y en línea, se pudo observar que las actividades que se llevaron a cabo en línea tuvieron mucho éxito (JFTCE).

El proyecto sobre las TICS, se solicitó información sobre cómo venían los jóvenes de primer semestre, se solicitaron los resultados del examen de nuevo ingreso, se realizó un diagnóstico inicial en las áreas de lectura y matemáticas.

Se detectaron los indicadores que sirvieron como base de la intervención (JFTCE).

Este proyecto beneficia a la institución porque gracias a estas actividades que se dedican a los jóvenes, se pueden realizar las canalizaciones en tiempo y forma, considero que este trabajo debe continuar, darle seguimiento y realizar capacitaciones constantes a los maestros, ya que la intervención de este proyecto si se vio reflejado en los jóvenes (JFTCE).

En cuanto a los temas relacionados con la adquisición de habilidades plasmadas en el perfil de egreso, el análisis de la información refiere que las opiniones de las egresadas estuvieron alejadas de los temas sobre el diseño, organización y evaluación de métodos innovadores en procesos educativos y la aplicación eficaz de tecnologías de la información y la comunicación considerando los aspectos psicopedagógicos y éticos; esto debido a las enunciaciones manifiestas en el perfil de egreso.

Efectos explícitos: Valores.

En cuanto a los valores plasmados en el perfil de egreso de la ME (UABC 2016), se encontraron opiniones relacionadas con la responsabilidad, la autonomía, la colaboración, innovación, la solidaridad y el respeto.

A mí me parece que tenemos una responsabilidad muy grande, por el antecedente a otros compañeros que llegan a las unidades académicas, y tienen miedo las unidades académicas, de ¿quién llega?, ¿a quién le abre las puertas? (ME09CE-C030).

[...]lo que más me gustó es que desde el principio, nos pedían, este, avances del proyecto, cada semestre, avances, capítulos y en mi caso yo sentí que al final, este, ya eran detalles, que ya pues no estaba uno tan estresado en entregar” (ME04AF-C15L).

[...] aparte este grupo que usted ve aquí, somos un grupo que nos amamos, un grupo que no hubo egoísmo, no hubo, envidia, al contrario, fue un grupo donde todas compartimos conocimiento, donde siempre buscamos salir adelante todas sin que

nadie se quedara atrás, siempre hubo acompañamiento, motivación, entre todas, entonces es un aprendizaje que yo me llevo en todos los sentidos (ME07CE-S13L).

Pero sobre todo el impacto que tuvo, que yo lo puedo ver así, el impacto que tuvo en el nivel en donde se llevó a cabo mi proyecto, que fue algo innovador porque, pues fue la primera vez que se llevaba cabo un proyecto, entonces eso para mí, es muy satisfactorio igual que para la escuela (ME07CE-S13L).

De acuerdo con Scriven (2015), hay que identificar de los efectos esperados aquellos en los que los consumidores no identifican los efectos, tal es el caso de temas como ética, integridad, proactividad, esto se infiere del análisis de la información recuperada ya que en la transcripción de los grupos focales no se identifican patrones de comentarios que aporten evidencia de importancia en estos aspectos.

Efectos a largo plazo.

Durante el ejercicio de evaluación bajo el modelo "orientado al consumidor" también se pudieron distinguir los efectos a largo plazo, es decir los hallazgos de una evaluación pueden ocurrir en diferentes etapas, identificar este tipo de efectos en las egresadas puede llevarse a cabo mediante ejercicios de seguimiento de egresados en los que se analicen los efectos percibidos del programa, también proporcionar información sobre lo que se percibe como grupo o en lo individual (Stufflebeam y Coryn 2014). Las opiniones sobre los efectos a largo plazo, pueden identificar en las siguientes citas.

Pues como ya lo mencioné, creo que impartes clase de una manera diferente, desde una perspectiva distinta (ME05DI-S16L).

Pues es aprendizaje para ponerlo en práctica en la secundaria sobre todo el proyecto de hábitos de estudio es un problema que está latente en los jóvenes de educación secundaria, entonces en llevarlo a cabo, en clase en cada momento lo retomo, pero me interesa llevarlo a cabo en toda la institución con todos los grupos (ME07CE-S13L).

Por tratarse de la primera generación no se pueden identificar en el momento de la evaluación los efectos a largo plazo, ya que las entrevistas se realizaron en el periodo de titulación de las

egresadas; sin embargo, se pudieron recuperar opiniones relativas a las expectativas sobre la aplicación de lo aprendido en el programa y el desarrollo de su vida profesional, así como lo que se espera del programa en cuanto a seguimiento de egresados. De acuerdo con Scriven (1991), los efectos a largo plazo son inaccesibles ya que hay que considerar aspectos de tiempo y de presupuesto, por lo que el autor sugiere que los efectos a largo plazo se predicen mejor mediante los efectos a corto plazo.

Efectos implícitos.

El análisis de las opiniones de las egresadas del programa de la ME se encontraron patrones que permitieron la identificación de los efectos implícitos durante el proceso, esto quiere decir experiencias que no se encuentran dentro de los objetivos del programa ni en el perfil de egreso, pero que fueron parte de la formación de las egresadas de la primera generación. Se identificó que las egresadas perciben efectos negativos que inciden en el bienestar del estudiante, tales como, percepción de altos niveles de estrés e incertidumbre, esto se puede observar en los siguientes comentarios:

[...] nos desfasamos creo que un buen, y eso generó incertidumbre, y eso generó un retraso, y eso generó, este, pues también no cumplir con otras materias, por ejemplo el seminario, el seminario de trabajo terminal. Pues, que se nos pedían ya las conclusiones y pues espérate, apenas nos están enseñando cómo analizarlas, sin embargo, todo lo que nos entregó en ese momento, contó en la calificación, en la evaluación y si, si impactó (ME10CC-S960).

...esa creo que fue la peor desventaja ¿no?, el sentir este nivel de estrés a veces que físicamente te empiezan a temblar que si el ojo, que si te duele la nuca, que si el insomnio por la ansiedad y que no descansas (ME10CC-S960).

...yo viví mucho estrés, sobre todo que, pues te piden muchos trámites, que elabores un anteproyecto, como a lo mencionaron mis compañeras, que a final de cuentas pues ese siempre no, te lo cambiamos, entonces, yo creo que todas esas cosas se tienen que tomar en cuenta y pensar en nosotros y en las que vienen (ME07CE-S13L).

Algunos de los efectos implícitos que ejerce el programa de ME en su primera generación fueron percibidos por las egresadas; sin embargo, también se identificaron efectos que fueron

identificados por los representantes de las UR. Por lo que se también recuperó información de las UR, las cuales comprenden a la población impactada de forma indirecta por el programa, estos efectos se producen vía los proyectos de intervención. Estas unidades valoran como útiles los proyectos llevados a cabo, los representantes tienen una opinión positiva sobre el desempeño de las estudiantes en las actividades propuestas en el plan que presentaron, en la mayoría de los casos se mencionó que el programa se cumplió totalmente, sólo en un caso se informó que no se cumplieron todas las actividades por causas ajenas a la estudiante. También se informó que las actividades realizadas tuvieron efectos que se consideran ganancias a la unidad receptora, ya que aumentó la comunicación y la empatía entre los participantes. Entre algunas opiniones podemos observar las siguientes:

Si se cumplió con el programa propuesto. Actualmente el programa se encuentra en prueba, se está usando por los tutores nuevos, se espera obtener resultados sobre su uso práctico para saber si es efectivo con tutores nuevos que puedan usar e implementar las herramientas de comunicación que se establecen en el programa de tutorías (MWFS).

[...] se obtuvieron ganancias a través de los talleres que se realizaron, se hicieron muchas actividades que aumentaron la comunicación y empatía entre los tutores, lo cual ayudó a identificar qué funcionaba y qué no funcionaba en las tutorías (MWFS).

[...] aquí vamos a echar a andar todos los mecanismos de la metodología del seguimiento de egresados desde la recopilación de datos hasta la oferta de educación continua el seguimiento de donde se trabaja y algunas otras muchas cosas que vienen allí en él, en esa metodología (SFDCE).

[...] con las actividades que se realizaron se generó un gran interés en los maestros y se les dio herramientas para acercarse a los jóvenes...este proyecto beneficia a la institución porque gracias a estas actividades que se dedican a los jóvenes, se pueden realizar las canalizaciones en tiempo y forma, considero que este trabajo debe continuar, darle seguimiento y realizar capacitaciones constantes a los maestros, ya que la intervención de este proyecto sí se vio reflejado en los jóvenes (JFTCE).

De acuerdo con las opiniones expuestas, se puede observar que los efectos del programa se pudieron percibir por las egresadas conforme se cursaron las asignaturas, la adquisición de los conocimientos habilidades y valores declaradas en el perfil de egreso, pudieron ponerse en práctica al momento de implementar los proyectos de intervención, estos efectos son percibidos tanto por las egresadas como por los representantes de la UR en las que se efectuaron los proyectos, esto es congruente con el modelo orientado al consumidor Scriven (1991), donde los consumidores son quienes se ven afectados directa o indirectamente por el programa.

Por otro lado, se percibieron efectos negativos registrados por las egresadas como efectos implícitos del programa, De acuerdo con Scriven (2015), siempre se debe verificar los efectos secundarios negativos en la evaluación del programa, incluso si el cliente no solicita esa información. En el programa evaluado, las egresadas perciben altos niveles de estrés e incertidumbre relacionadas con el contenido de algunas asignaturas, la aplicación de proyectos y el cumplimiento de los indicadores de CONACyT. Es importante identificar como los efectos de la evaluación CONACyT permean negativamente en los consumidores directos del programa. Cabe mencionar que las evaluaciones CONACyT atienden a un modelo de acreditación en la que se evalúan todos los programas por igual, es una evaluación por objetivos en la que solo se determina si se éstos han logrado, se centran solo en los resultados previstos y dejan a un lado la identificación de los efectos negativos, así como elementos contextuales y del proceso (Stufflebeam y Coryn, 2014).

Perspectiva de los diversos actores educativos que participaron en la evaluación, sobre la operación del programa

La principal característica de este modelo de evaluación "orientado al consumidor" radica en que el ejercicio de evaluación se enfoca a entender las necesidades del consumidor y a conocer cómo éstas han sido atendidas (Scriven, 2015). La evaluación, de acuerdo con este modelo, se dirige a recopilar las opiniones de quienes son considerados consumidores, asimismo, el concepto consumidor se refiere a los destinatarios, usuarios de los servicios o aquellos que se identifican como la razón de ser del programa, es decir a quienes impacta el programa de forma directa. También son consumidores aquellos a quienes el programa impacta de forma indirecta o secundaria, por lo que es necesario identificarlos (Scriven, 2015).

Para efectos de esta evaluación se consideraron como consumidores directos a las estudiantes —hoy egresadas— de la primera generación del programa de ME, como consumidores indirectos se consideraron a las UR en las que se realizaron los proyectos de intervención derivados del programa. Los elementos operativos que serán considerados las actividades relacionadas con la docencia, dirección de tesis y trabajo terminal, plan de estudios evaluaciones y otros eventos como conferencias, seminarios, entre otros que se encuentran en el DROPP (UABC, 2016).

Para conocer la perspectiva de los consumidores sobre la operación del programa se tomó en cuenta la información obtenida de los grupos focales, así como, las entrevistas realizadas a los representantes de las UR. Se incluyó información obtenida de la entrevista realizada a quien estuvo involucrado en la construcción del programa, con la finalidad de conocer la perspectiva sobre la forma en que actualmente opera el programa, con respecto a las intenciones formativas por las cuales fue creado. También se incluyó la información vertida en algunos documentos institucionales como el DROPP de la ME y el Estudio de Factibilidad que se realizó previo a la aprobación del programa, con la finalidad de analizar la perspectiva de los diferentes actores respecto a cómo se constituye formalmente el programa.

La información recuperada de las técnicas mencionadas se procesó de acuerdo con un análisis de datos cualitativo, categorías que fueron utilizadas para sintetizar la información de este apartado fueron “consumidor” con los códigos consumidor directo y consumidor indirecto y la categoría “función” con los códigos perspectiva egresados y perspectiva creación. Este análisis permite reconocer la relación que hay entre cada uno de los códigos y categorías con los documentos de transcripción de las técnicas de entrevista y grupos focales, también se puede observar la incidencia de cada uno de los códigos, esto permite identificar en qué aspectos se centraron las experiencias de las participantes.

Perspectiva de los consumidores directos con respecto al programa.

Uno de los objetivos específicos en los que se basa este trabajo de investigación es obtener información sobre la perspectiva que se tiene sobre la operación del programa. La información que da respuesta a este cuestionamiento se recuperó del análisis de contenido de los grupos focales, se tomaron en cuenta los códigos que se repetían con más frecuencia, ya que esto nos permite integrar las categorías de análisis, saber hacia qué aspectos se dirigen las opiniones de las egresadas, es decir, hacia dónde se dirige su interés, apreciación y percepción sobre aspectos operativos del programa.

De acuerdo con las opiniones de las egresadas, los elementos a los que se les dio más énfasis de acuerdo con la perspectiva de las egresadas fueron la dirección de tesis y trabajo terminal y el plan de estudios.

Dirección de tesis y trabajo terminal.

Entre las opiniones de las egresadas se encontraron elementos relacionados con el trabajo terminal y el trabajo de dirección de tesis. De acuerdo con el DROPP los estudiantes del programa deberán presentar un trabajo terminal (UABC, 2016).

Para obtener el grado de Maestría en Educación, el alumno deberá presentar el Trabajo Terminal: Proyecto de Intervención Educativa, elaborado durante su trayectoria académica como producto de las unidades de aprendizaje de la línea metodológica: Principios de intervención educativa, Metodología de intervención educativa, Estancia y trabajo terminal, y Seminario de trabajo terminal.

La realización del trabajo terminal constituirá un trabajo integrador, con base en las asignaturas que curse el alumno según la línea de trabajo en que se desarrolle, bajo la dirección del director de trabajo terminal y con la aprobación del Comité de Estudios de Posgrado, a partir de la temática elegida (UABC, 2016 p.46).

Los resultados encontrados en el análisis de contenido permiten dar cuenta que existen diversas opiniones sobre este rubro, sin embargo, se identificaron elementos en los que se registraron códigos de forma reiterada. Entre ellos destaca el tema sobre la relación de los anteproyectos como requisitos de ingreso a la maestría y la relación que pudieran tener con los proyectos del trabajo terminal. Al respecto se encontró que existió un acentuado desacuerdo y confusión, en cuanto al manejo que se le dio a los anteproyectos, ya que se comentó que algunas estudiantes tuvieron la oportunidad de continuar con el anteproyecto con el que ingresaron al programa de ME, mientras que otras estudiantes se vieron en la necesidad de cambiar de proyecto. Esto puede observarse en los siguientes comentarios.

[...] tuve la ventaja de que mi director, de que cuando recién se inició el proceso [...] él respetó mi proyecto, este y eso se lo agradezco mucho, porque por lo que escucho en el caso de ME09CE-C030 a ella le cambiaron y ya no hay manera de retomar lo que ella realmente quería hacer. Entonces yo, esa parte si se lo agradezco mucho a mi director, de respetar y de acompañar (ME10CC-S960).

[...] mi proyecto, o sea, no fue proyecto impuesto [...] me sirvió bastante, o sea, yo

quería seguir con formación docente, mi proyecto es de formación docente, entonces, como lo puedo aplicar, pues básicamente, la experiencia en su totalidad a mí me sirvió (ME01CE-C13L).

De acuerdo con lo anterior, se puede identificar que continuar con el anteproyecto con el que fueron aceptadas al momento de ingreso a la maestría produce efectos positivos no solo en la percepción de beneficios por parte del programa, sino que las estudiantes que se encontraron en esa situación reflejaron en sus comentarios estar motivadas intrínsecamente en el tema que abordaron en el proyecto de intervención.

Por otro lado, a las estudiantes que no les fue posible continuar con el anteproyecto con el que habían sido aceptadas para ingresar al programa de ME, expresaron en sus opiniones, insatisfacción y malestar ante la decisión del cambio de proyecto, estas opiniones se pueden identificar en las siguientes citas.

yo viví la experiencia de traer el anteproyecto como también parte de mi plan de vida, [...] era tan algo tan personal, tan algo mío, que cuando se me hizo la invitación para hacer el cambio del proyecto, a mí me costó muchísimo trabajo, incluso yo le digo, yo tuve un duelo con mi proyecto, lo enterré, el dolor y todo, o sea fue tal cual, que yo lo sentí como que era tan personal y como que me estaba desprendiendo, pero fue uno de los motivos por los que yo había entrado a la maestría, yo había visualizado todo (ME09CE-C030).

[...] entonces yo presento mi anteproyecto y fue aprobado porque fue uno de los requisitos que se solicitó para ingresar a la maestría. Y cuando llego con mi director no pues ese siempre no, entonces dónde queda el trabajo y el esfuerzo que tú le dedicaste, que hiciste por ese anteproyecto, entonces para mí fue un problema, ¿por qué?, porque empecé de nuevo, y a varias compañeras nos pasó eso, a varios nos cambiaron el anteproyecto, entonces aquí fue lo que quiso el director, o lo que quiso la coordinación, o lo que sugirió el director de tesis (ME07CE-S13L).

De acuerdo con lo anterior se infiere que, por parte del programa, no se tuvo cuidado en comunicar de forma efectiva, sobre el procedimiento de asignación de los proyectos de intervención, así como los requisitos que pueden tener los anteproyectos para poder ser aceptados y llevarse a cabo durante el desarrollo del programa. En la medida en que esta falta de información o defectuosa comunicación sea atendida por el programa, se podrán obtener

beneficios en cuanto a la satisfacción de los consumidores relacionada con los proyectos y anteproyectos.

Otros de los aspectos relacionados con la operación del programa relacionados con el trabajo terminal, fueron las opiniones de las habilidades adquiridas previo al trabajo de campo, se pueden identificar entre las opiniones sobre el trabajo de campo que en general fueron experiencias muy satisfactorias, es decir, a las estudiantes estuvieron contentas con la realización de los proyectos en campo a pesar de las dificultades que se pudieran encontrar en ellas.

[...] entonces para mí lo de la intervención y el proyecto estuvo bien aterrizado en lo que quería, me fue muy bien, considero que se hizo un buen trabajo, considero que las habilidades que puse en práctica para conseguir que esto se suman al proyecto, pues fueron lo suficiente para que estuvieran ahí entonces, por ese lado yo, muy bien (ME11CE-C160).

También se puede identificar que las estudiantes fueron informadas sobre las ventajas de intervenir en una población en la cual se pudieran ver reflejados los efectos de la intervención a largo plazo.

Pues al inicio igual se nos dio una plática, un curso, y a raíz de ese curso creo que todas caímos en cuenta que, lo padre de la intervención sería enfocarnos en intervenir a docentes, porque ellos son los que permanecen en las UR y ellos generación tras generación de estudiantes, pues van a ser con los que van a impactar a los alumnos, porque si se interviene con alumnos, pues ellos se van y se va todo (ME10CC-S960).

Las estudiantes perciben sus proyectos como innovadores, esto es congruente con respecto a las intenciones formativas enunciadas en los objetivos específicos del programa.

Pero sobre todo el impacto que tuvo, que yo lo puedo ver así, el impacto que tuvo en el nivel en donde se llevó a cabo mi proyecto, que fue algo innovador porque, pues fue la primera vez que se llevaba cabo un proyecto, entonces eso para mí, es muy satisfactorio igual que para la escuela (ME07CE-S13L).

De acuerdo con lo anterior, sobre el análisis y la recuperación de experiencias, se puede observar que existen temas centrales en los que se centraron las opiniones de las egresadas,

también se pudo identificar que, la percepción sobre la operación del programa en cuanto a la dirección de tesis y trabajo terminal es muy variable y se relaciona estrechamente en las diferentes experiencias, sin embargo en el análisis se puede identificar un patrón de satisfacción e insatisfacción de las egresadas que se relaciona estrechamente con el proyecto con el que concursan para entrar a la maestría.

Plan de estudios.

De acuerdo con Scriven (1991), en una evaluación de programa de acuerdo con el modelo "orientado al consumidor", el plan de estudios se observa con énfasis en los resultados de las opiniones del consumidor y centrando la atención en sus necesidades. Entre las opiniones de las egresadas se encontró que una de las dificultades que presentaron en el desarrollo de los proyectos de intervención, fue en relación con la metodología empleada en los proyectos, desde el momento de abordar la problemática, así como en la presentación de los resultados. Se encontraron incongruencias sobre la metodología que se estaba empleando para abordar las problemáticas correspondientes a los proyectos de investigación y lo revisado en las asignaturas de acuerdo con el plan de estudio, así como con la orientación que estaban recibiendo por parte de algunos de los tutores. Estas dificultades se pueden apreciar en los siguientes comentarios.

Igual que mi compañera ME03CE-C13L yo considero que, el plan de estudios no estuvo bien diseñado de acuerdo a las necesidades del proyecto, yo puedo decir que estuvieron, hubo materias desfasadas (ME07CE-S13L).

[...] el orden de las materias, si generó en lo personal mucha frustración, el darme cuenta que las cosas se pudieron haber hecho diferente, y tenido un resultado mucho mejor (ME09CE-C030).

[...] debimos de haber visto desde un principio, un desglose de la metodología, cualitativa y no cualitativa, no enfocada al análisis de los resultados, sino que como grupo tuviéramos bien claro, que hay dos enfoques y que los dos enfoques existen estas ramitas y que de las ramitas, en ésta es en la que yo me voy a ir, en la investigación acción y un más o menos, que se hace en la investigación acción, cuántos tipos de investigación acción hay, porque [...] de repente se escuchaban falta de entendimiento al respecto (ME11CE-C160).

Otros comentarios sobre el plan de estudios de la ME (UABC, 2016) versaron sobre las materias optativas la disposición de estas materias se pueden observar en la figura 2 que se expone en este capítulo, cabe mencionar que el plan de estudios ofrece 15 unidades de aprendizaje, de las cuales cinco de ellas son fijas y 10 son optativas, las egresadas perciben que las materias optativas no cubren sus necesidades de formación además de que no existe la posibilidad de elegir. De acuerdo con lo anterior los comentarios hacen notar que no existen materias optativas de elección en el programa y las materias que se ofertan son incongruentes con las necesidades del trabajo terminal. Esto se puede visualizar en las siguientes citas:

...en realidad no hay optativas, eran un paquete y esto es lo que hay, eres grupo único entonces no tienes optativas (ME09CE-C030).

...las optativas, yo pensé que iba ser igual que la licenciatura, que dije yo voy a elegir que optativa quiero, entonces fue, se me hizo como impositivo, que no, no hubiera libertad de saber, de elegir o incluso proponer que materia sería adecuada, para lo que estoy viviendo, para lo que se está requiriendo, de trabajo terminal, por ejemplo. Este, donde estuvimos viendo estadística y luego otra vez estadística como optativa [...] entonces pues para mí fue muy frustrante decir, oye me están poniendo de optativas, a fuerzita, estadística o tener productos cuantitativos y me están diciendo que no me sirven para cuali ¿me explico? Hay como una incongruencia, pues (ME06CC-C13L).

De acuerdo con lo anterior se puede observar que existen diferencias operativas entre lo que se establece en el plan de estudios y lo que en realidad se hace, al menos en lo que respecta a la selección de optativas; Scriven (1991) sugiere que siempre existen diferencias en la efectividad, comprensión integral y relevancia para las necesidades de los estudiantes en un plan de estudios y se debe evaluar en busca de esas grandes diferencias. Es importante mencionar que cuando las opiniones del consumidor indican que el proceso de aprendizaje se ve afectado por estas diferencias, se sugiere una revisión de expertos en planes de estudios profesionales (Scriven, 1991).

Docentes.

Los docentes forman parte medular en la ejecución del plan de estudios, de acuerdo con Stufflebeam y Coryn (2014) en las evaluaciones de programas educativos continuamente se

presentan cuestionamientos sobre el trabajo docente tales como: ¿Los docentes llevaron a cabo el procedimiento del plan de estudios? ¿Se lograron los resultados previstos? ¿Cómo impactaron en el aprendizaje de los estudiantes? Esta evaluación bajo el modelo “orientado al consumidor” no fue la excepción y fueron las opiniones de las egresadas las que permitieron conocer la experiencia de la puesta en práctica del plan de estudios. En el tema de trabajo docente y su participación en la operación del programa se encontraron valoraciones positivas y negativas. Algunas de estas opiniones se pueden identificar en las siguientes citas.

[...] hubo maestros muy buenos, muy preparados, que me apoyaron en todo momento, que me ayudaron a ver las cosas [...] a tomar diferentes caminos, diferentes formas de solucionar y que eso mismo me encaminó a llevar una intervención (ME09CE-C030).

Las egresadas pudieron advertir durante el desarrollo del programa que los docentes que imparten asignaturas, así como sus tutores y directores asignados se encuentran con una sobrecarga de trabajo. Ellas perciben al respecto es la falta de aprovechamiento sobre el tiempo y los conocimientos de los docentes que imparten asignaturas. Algunos comentarios denotan la percepción sobre la falta de compromiso de algunos docentes, esto se puede observar en los siguientes comentarios.

Si, concuerdo también con mi compañera ME11CE-C160 que, los maestros tienen mucha demanda, no solamente en los externos sino aquí también nos damos cuenta que nuestros tutores, los maestros de manera general, tienen mucha demanda, con la persona que me fui también tenía mucha demanda (ME08CE-S160).

[...] falta mayor compromiso de los maestros que a veces no es tanto por ellos, sino por la demanda que tienen y que esa demanda, en lo personal, siento que sí impactó en los cursos que ellos daban, no en todos los maestros, pero sí hubo algunos casos (ME08CE-S160).

Cabe mencionar que no se está evaluando a los docentes sino al programa y una de las tareas de un programa educativo de acuerdo con Stufflebeam y Coryn (2014) es revisar que los docentes con los que cuenta el programa se encuentren debidamente preparados y hayan desarrollado las competencias docentes necesarias para llevar a cabo la asignatura a su cargo.

Evaluaciones CONACyT.

Otro de los rubros en los que se encontró una mayor incidencia de códigos fueron sobre las ventajas y desventajas de que el programa de la ME forme parte del PNPC del CONACyT. Al respecto, las egresadas expresan que una de las mayores ventajas es el recurso que se otorga como estudiante a través de la beca de manutención, también perciben como beneficio el respaldo de pertenecer a un programa de calidad que se ve reflejado al momento de egresar y que da reconocimiento a nivel nacional, algunos ejemplos de estas opiniones se exponen a continuación.

Pues para mí una de las ventajas bien importante es que contamos con una beca, otorgada por ellos con la intención de que pues no era el dineral ¿no? pero si suplía las necesidades este, básicas para dedicarte a el estudio (ME11CEC160).

[...] otra de las ventajas, pues es la credibilidad que tiene el programa, es un programa de calidad, no salimos de una institución patito, es una muy buena institución, eso nos beneficia mucho a la hora de, de entrar en el ámbito laboral. El programa fue bueno, la exigencia para mí fue buena, y considero que es algo muy padre, decir salí de ahí ¿no? (ME11CEC160).

Pues definitivamente, una de las grandes ventajas es el reconocimiento, por pertenecer a un programa certificado y de CONACyT no nada más es las oportunidades para, la movilidad, para escribir, para vincularte, son bien grandes cuando las personas mismas conocen y saben, ¿eres becaria? y ¿eres de CONACyT? Entonces, hay una apertura yo siento muy diferente a otras (ME09CEC030).

Por otro lado, las egresadas también percibieron desventajas asociadas a la pertenencia del programa de la ME al Padrón PNPC de CONACyT. Estas exigencias provocaron en algunas estudiantes sensaciones de estrés, así como la percepción de sentirse poco valoradas por parte del programa, ya que percibieron que el programa se preocupó únicamente por alcanzar los indicadores de CONACyT tales como: la exigencia de cubrir requisitos en tiempo y forma, alcanzar los indicadores de desempeño, así como el compromiso de dedicar tiempo completo a las actividades del programa.

Yo viví un proceso muy estresante sobre todo con el programa CONACyT, y sobre todo que, pues te piden muchos trámites [...] yo, viví este proceso muy estresada, muy estresada, eh, y lo voy a decir, poco valorada, por la misma institución, porque creo que en muchas ocasiones se preocuparon, porque mantuviéramos un nivel de calidad, un nivel de buen desempeño, pero no hubo ese espacio, de cómo te sientes estudiante, y en qué te puedo ayudar, ¿Cómo?, ¿Cómo vas en ese proceso?, pero realmente fue más la preocupación por el programa de calidad, entonces yo le veo esa desventaja que como becario CONACyT (ME07CE-S13L).

[...] se genera mucha, mucha presión hacia las estudiantes para poder terminar en tiempo y forma a causa de, de estar en este programa (ME08CE-S160).

[...] veo otra desventaja, la exclusividad del tiempo, de que, si mañana hay un curso y tú tienes la oportunidad de trabajar ocho horas pues no tiene no puedes ir a trabajar porque hay que cumplir con ese curso y si no cumples pues la coordinación, constantemente te está recordando que eres un becario de CONACyT, por lo tanto, tienes que cumplir. Entonces, esa es una de las desventajas, que yo le veo a que seas becario CONACyT (ME07CE-S13L).

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, se puede identificar que el mayor peso que le otorgan los consumidores directos a la operación del programa es sobre elementos relacionados con la implementación del trabajo terminal, entre ellos, los aspectos derivados del trabajo con los directores de tesis, así como, el desarrollo de conocimiento y habilidades que adquieren por medio del plan de estudios específicamente las asignaturas, este conjunto de elementos es percibido como la base medular de la operación del programa. La percepción que tienen las egresadas es que, a pesar de las dificultades generadas por debilidades en el programa, tuvieron una buena experiencia formativa en el desarrollo del trabajo terminal.

Perspectiva de los consumidores indirectos con respecto al programa.

Los representantes de las UR en las que se llevaron a cabo los proyectos de intervención de las egresadas del programa de ME, identificados como consumidores indirectos para efectos de esta evaluación, fueron entrevistados para conocer la perspectiva general sobre el programa. De acuerdo con la información recuperada y analizada de estas entrevistas, se puede dar cuenta que las UR conocen al programa gracias al acercamiento que han tenido con las egresadas de la ME. Los representantes de las UR mencionaron que fueron las propias alumnas quienes se

acercaron a dichas unidades con la intención de llevar a cabo el proyecto de intervención.

Primero fue por la misma profesora que se acercó para expresar la intención de elaborar el proyecto aquí, también por medio de su asesor de tesis, que había pretensiones de realizar un proyecto en la facultad y ya de manera oficial entre institución e institución (SFDCE).

La estudiante del programa se acercó directamente por interés, después de esto se realizaron los trámites administrativos correspondientes por medio de oficios (MWFS).

Se realizó por acercamiento de una alumna de la Maestría que trabaja en esta institución, después se acercó la otra maestra para realizar los proyectos, después de ese acercamiento, se realizaron los oficios institucionales pertinentes para la aplicación de los proyectos aquí en... [la unidad receptora] (MEMGS).

Los representantes de las UR mencionan que después de haber realizado los oficios correspondientes entre instituciones, se llevaron a cabo procedimientos de diagnóstico para identificar las necesidades dentro de las unidades, que pudieran ser cubiertas por medio de los proyectos de las estudiantes.

Se encontró con la necesidad de estructurar un programa de tutorías de acuerdo a una necesidad que se detectó aquí, para solventar los indicadores de acreditación y concordó con la propuesta de la estudiante quien trabajó en el diagnóstico y llevó a cabo las actividades [...] es decir se encontraron en un punto intermedio el diagnóstico que realizó la estudiante con la necesidad previamente detectada (MWFS).

Se pudo identificar que los representantes de las UR perciben que los proyectos derivados del programa de ME han aportado en áreas identificadas con una necesidad. En algunos casos, los proyectos se orientaron para darle seguimiento a los procesos de mejora con la finalidad de solventar los procesos de acreditación. Algunos de estos proyectos actualmente se encuentran en proceso de implementación.

Pues se logró cubrir una donde nosotros teníamos una debilidad manifiesta por nosotros mismos, pero también por los organismos acreditadores, que es que no contábamos con un protocolo o metodología de seguimiento de egresados. Esa fue

básicamente la necesidad que nosotros atendimos con este proyecto (SFDCE).

De acuerdo con los representantes de las UR entrevistados, los proyectos se han llevado a cabo en su totalidad cumpliendo con todas las actividades programadas por las estudiantes, solo en un caso se informó que no se cubrió con lo establecido en el plan, por cuestiones de asistencia de los jóvenes participantes en el proyecto.

El proyecto de intervención de preceptoría llevado a cabo por [...] se cumplió al 100% mientras que el proyecto sobre las TIC no se llevó a cabo, o más bien no se cumplieron con todas las actividades por cuestiones de asistencia por parte de los jóvenes (MEMGS).

Si se cumplió con el programa propuesto. Actualmente el programa se encuentra en prueba, se está usando por los tutores nuevos, se espera obtener resultados sobre su uso práctico para saber si es efectivo con tutores nuevos que puedan usar e implementar las herramientas de comunicación que se establecen en el programa de tutorías (MWFS).

Por lo anterior se puede identificar que la percepción de las UR sobre el programa de ME, se define por la forma en cómo se implementan los proyectos y el alcance que estos tengan para solventar necesidades identificadas previamente, o por medio del diagnóstico.

Otro de los aspectos que se tomó en cuenta con la finalidad de conocer la perspectiva de los consumidores indirectos sobre la operación del programa, fue identificar las opiniones sobre las ventajas y desventajas de haber colaborado con los proyectos de las estudiantes. Entre las ventajas se encontró que los proyectos de intervención generaron efectos positivos en los participantes; se informó que algunos de los proyectos se encuentran en estado de aplicación; que se están llevando a la práctica obteniendo beneficios que se pueden identificar de forma preliminar; que los proyectos benefician a la institución tanto como a los participantes de los proyectos; algunos proyectos son la base para proyectos más grandes. Estas opiniones pueden identificarse en las siguientes citas.

[...] se obtuvieron ganancias a través de los talleres que se realizaron, se hicieron muchas actividades que aumentaron la comunicación y empatía entre los tutores, lo cual ayudó a identificar qué funcionaba y que no funcionaba en las tutorías (MWFS).

Los beneficios que se encontraron con el proyecto de preceptoría fue en los docentes, ya que con las actividades que se realizaron se generó un gran interés en los maestros y se les dio herramientas para acercarse a los jóvenes[...] este proyecto beneficia a la institución porque gracias a estas actividades que se dedican a los jóvenes, se pueden realizar las canalizaciones en tiempo y forma, considero que este trabajo debe continuar, darle seguimiento y realizar capacitaciones constantes a los maestros, ya que la intervención de este proyecto sí se vio reflejado en los jóvenes (MEMGS).

Lo primero es que pertenecemos a la misma institución, una de las ventajas es que hablamos el mismo lenguaje y tenemos los mismos calendarios, esa es una de las ventajas [...] la otra que en este caso la profesora es parte de la planta docente en la facultad, así que también en ese sentido había, como llamarlo, pues un conocimiento muy íntimo de cuáles eran nuestras necesidades y la importancia de atender ese aspecto de los egresados, otra de las ventajas es que los profesores al reconocer a una compañera de trabajo que era quien estaba haciendo la intervención [...] pues son compañeros, colegas universitarios, entonces de alguna otra forma había un círculo de confianza laboral, docente, que permitió que todo fuera un tanto más fluido (SFDCE).

Por otro lado, las UR también identifican algunas desventajas en haber participado con estos proyectos, entre ellas se encuentra el de más incidencia que está relacionado con algunas de las opiniones manifiestan que los proyectos abarcan tiempos que no están previstos en las actividades de los docentes, así como otros participantes que se adhieren a los proyectos, como lo pueden ser alumnos, tutores, entre otros.

Lo que pude percibir fue que la mayor desventaja fue el tiempo que absorbió por las actividades, fue mucho el tiempo que se le dedicó a los talleres, tiempo que los tutores dejaban de realizar actividades que ya se tenían previamente programadas (MWFS).

Las desventajas fueron la selección de la muestra para el trabajo y realización de los proyectos. Es importante seleccionar una muestra significativa que pueda representar a la cantidad de alumnos que tenemos (MEMGS).

No sé si sea realmente una desventaja pero al ser un proyecto de tesis, un proyecto

que también sabíamos que teníamos un límite de tiempo, sabíamos que no era un proyecto nacido en la facultad y que pudiéramos tener pues a lo mejor, cronogramas un tanto más amplios para tener, ser más ambiciosos en el proyecto. Yo creo que esa es la desventaja, que habría que darle prontitud a este proyecto porque de ahí se derivó una posible titulación de obtener un grado. Este, entonces, los cronogramas y los compromisos se hicieron al alcance de del proyecto de investigación de la profesora, creo que esa sería la única desventaja (SFDCE).

Algunas de las opiniones de las UR coinciden en que se obtuvieron resultados favorables por medio de los proyectos aplicados por las estudiantes del programa de ME. También se identificó que las UR conocen el programa de ME por los proyectos de intervención que se llevan a cabo los cuales son ofrecidos por las estudiantes, por lo que se infiere que al programa le hace falta darse a conocer entre las instituciones educativas de la entidad a la que pertenece.

Coincidencia de la forma de operación del programa respecto a sus intenciones formativas.

De acuerdo con la información obtenida por medio del análisis de la entrevista a quien estuvo frente a la construcción del programa, así como de los documentos aprobados por el Consejo Universitario, este programa se diseñó con orientación profesional, con el objetivo de que pudiera atender la demanda generada por el contexto de la reforma educativa y cubrir la necesidad de profesionalizar a los profesores de todos los niveles educativos. Se pensó desde un inicio generar las líneas de procesos formativos y gestión educativa al respecto se expone el siguiente comentario.

[...] generar una línea de procesos formativos y en base a los perfiles que tuviéramos pudiéramos atender alguna didáctica específica, en este caso pudieran ser dos las de matemáticas y las de lenguaje y comunicación [...] lo vinculamos más a la gestión desde la visión de la institución, y a procesos formativos desde la visión de la evaluación del aprendizaje en el aula (DSPC).

Para poder dar cuenta de la coincidencia de la forma de operación del programa respecto a sus intenciones formativas, es necesario distinguir que el programa de ME que se lleva a cabo en sede Ensenada oferta únicamente la línea de trabajo: procesos formativos. De acuerdo con los documentos institucionales se advierte que:

[...] esta línea hace referencia al estudio de la práctica e intervención educativa, asociada a mejorar el aprendizaje y la formación integral del alumno, que incluye la didáctica, el acompañamiento escolar y la formación profesional docente (UABC, 2016, p.50).

Por otra parte, se puede identificar que los programas son congruentes con la descripción de la línea de trabajo que se oferta, por medio de la primera generación del programa realizó un total de trece proyectos de intervención orientados al acompañamiento escolar, formación profesional docente y propuesta didáctica. En la tabla 17 se presentan los proyectos de intervención realizados por las egresadas de la generación 2017-2019 del programa de ME.

Tabla 17

Relación de los trabajos terminales de las egresadas de la ME generación 2017-2019 y las UR en donde se realizaron

Título del trabajo terminal	Unidad Receptora
Seguimiento de egresados como fundamento de retroalimentación de la licenciatura en deportes de la UABC	Escuela de Deportes UABC, Campus Ensenada.
Desarrollo de una propuesta de intervención sobre la motivación escolar en adolescentes que cursan la secundaria	Escuela Secundaria Antonio Meléndrez Ensenada B.C.
El método de estudio de casos como herramienta de apoyo docente en la enseñanza del Derecho	Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, Derecho UABC, Campus Ensenada.
El desempeño de los estudiantes del programa educativo en ciencias de la educación en el Examen General de Egreso para la Licenciatura. Una propuesta de mejora	Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, Educación UABC, Campus Ensenada.
Identificación y fortalecimiento de hábitos de estudio en estudiantes de educación secundaria: el caso de la Escuela Secundaria Núm. 109	Escuela Secundaria Núm. 109, Ensenada B.C.
La tutoría como estrategia para la promoción de la equidad en la Educación Media Superior	COBACH Arturo David Velázquez Rivera, Ensenada B.C.
Implementación de una propuesta pedagógica para la función del docente preceptor en CONALEP	Conalep Ensenada, B.C.
El programa de tutorías en Educación Superior: propuesta pedagógica para la permanencia y egreso de estudiantes de la escuela de Ciencias de la Salud	Escuela de Ciencias de la Salud UABC, Campus Ensenada.
Propuesta de formación docente universitarios del área de Medicina en torno al modelo por competencias: Escuela de Ciencias de la Salud, UABC, Campus Ensenada.	Escuela de Ciencias de la Salud, UABC, Campus Ensenada.
Propuesta didáctica para la enseñanza de la variabilidad estadística en el nivel superior a través del método estudio de lecciones.	Coordinadora de Formación Básica FCAyS, UABC, Campus Ensenada.
Propuesta didáctica para la promoción de competencias de lecto-escritura en inglés con apoyo de las TIC en el nivel educativo superior	Facultad de Idiomas UABC, Campus Ensenada.
Uso de las TIC para el mejoramiento de la comprensión lectora en alumnos de CONALEP Ensenada	Conalep Ensenada, B.C.
Detección temprana de alumnos con riesgo de deserción para atención oportuna en CONALEP Ensenada, B. C. México.	Conalep Ensenada, B.C.

Fuente: elaboración propia a partir de documento no oficial que proporcionó la coordinación del programa.

Como se puede observar en los títulos de los trabajos terminales generados en esta primera generación de la maestría, el programa opera de forma congruente respecto a las intenciones formativas por las que fue creado, las cuales se encuentran plasmadas en los documentos institucionales. Los proyectos se orientan a atender problemáticas identificadas en instituciones educativas de la misma entidad en la que se desarrolla el programa.

Por lo anterior se puede identificar la congruencia entre la forma de operación del programa respecto a sus intenciones formativas, puesto que los trabajos terminales de las egresadas responden a las características de trabajo terminal determinadas en el DROPP de la ME. El cual hace referencia a la presentación de un trabajo en el que se integre los conocimientos habilidades y valores adquiridos en las asignaturas, bajo la dirección del director del trabajo terminal y la aprobación del Comité de Estudios de Posgrado.

De acuerdo con lo anterior se puede identificar que se recuperó información sobre la perspectiva del consumidor con referencia a la operación del programa esto de acuerdo con el modelo de evaluación "orientado al consumidor" permite identificar los aspectos de mejora sobre la puesta en práctica del programa.

Áreas de mejora que se identificaron mediante la evaluación formativa del programa

De acuerdo con el modelo "orientado al consumidor" en el que se basa esta evaluación del programa de ME, resulta fundamental identificar las áreas de mejora que se generan como efectos de la evaluación formativa, estos aspectos pueden convertirse en recomendaciones que si bien, pueden ser tomados en cuenta con la finalidad de enriquecer el diseño del programa, también pueden abonar a su implementación. Es importante que estas propuestas de mejora se encuentren delimitadas dentro de los aspectos operativos del programa y sean consistentes con los resultados de la evaluación (Scriven, 2015).

Para recuperar la información que permitiera identificar las áreas de mejora de acuerdo con esta evaluación formativa del programa de la ME, se consideró la información proveniente del análisis de contenido de los grupos focales en los que participaron las egresadas, las entrevistas a los representantes de las UR y a quien estuvo frente a la construcción y diseño del programa. De acuerdo con el análisis de contenido, las áreas de mejora que se identificaron con más incidencia se organizan en los siguientes criterios: plan de estudios, docentes, recursos; y UR.

Plan de Estudios.

A partir de su experiencia y participación en el desarrollo del programa de ME en la generación 2018-2020, las egresadas mencionan lo que, a su juicio, existen algunas incongruencias entre los objetivos del trabajo terminal y la oferta de materias en el plan de estudios. A partir de estas problemáticas se sugieren aspectos de mejora relacionados con la secuencia de unidades de aprendizaje, ya que, desde la perspectiva de las egresadas, esta no fue la adecuada, en función que no fue posible empatarla con el proyecto de intervención que se realizaron como trabajo terminal.

Al momento de la oferta de las materias [...] que podían haber ofertado desde el principio pues, qué nos hubieran podido apoyar para obtener más herramientas para el momento de nosotros acercarnos a lo que era el campo (ME03CE-C13L).

[...] que la asesoría, que los seminarios, que esto que lo otro, entonces, creo que es importante que consideren todo eso pues en el plan de estudios, que las materias que se lleven en cada semestre sean las adecuadas al proyecto de intervención que se va desarrollar (ME07CE-S13L).

Bajo el mismo rubro, de acuerdo con las opiniones de las egresadas, se puede identificar que existe una carencia en las unidades de aprendizaje dirigidas a la preparación sobre aspectos metodológicos. Las egresadas identifican la carencia de alguna unidad de aprendizaje en la que se expusiera a fondo sobre la diferencia de métodos cualitativos y cuantitativos, específicamente se identificó la necesidad de profundizar en el modelo de investigación-acción, ya que, la totalidad de los proyectos de intervención se basaron en esta metodología, por lo que se consideran necesario que se amplíe el conocimiento sobre este tema.

[...] yo siento que me quedó debiendo programa de maestría, una materia especializada en intervención, hablamos de métodos cuantitativos, hablamos de métodos cualitativos sí, exhaustivamente pero, dónde esta investigación-acción que, eso es lo que nosotros desarrollamos, lo vimos como una, como un enfoque de la investigación cualitativa, como tal lo es, pero nunca tuve yo una materia, investigación-acción, introducción a la investigación-acción, estructura de un proyecto terminal basado en la investigación-acción, no la tuvimos. Y eso sí es como un poco incongruente, hablando de que tu maestría es en investigación acción (ME01CE-C13L).

Lo anterior es congruente con la opinión de quien estuvo al frente en la construcción y diseño del programa de ME, quien menciona la necesidad de una evaluación del plan de estudios, específicamente en los temas de métodos de investigación, con la finalidad de poder identificar las discrepancias que pudieran existir durante el desarrollo del programa, las cuales, efectivamente fueron identificadas por las egresadas, como motivo de desfase entre la secuencia de las materias ofertadas y la realización de su trabajo terminal.

[...] sería muy padre que nos pudieran observar, desde la visión de la propuesta curricular, esas diferencias que pudiera haber entre un programa de intervención profesionalizante como el que estamos planteando nosotros, porque a lo mejor ahí está el meollo del asunto, de que las cartas están diseñadas más como una orientación de investigación más que de intervención y esto nos está generando estas posibles discrepancias ahorita la práctica (DSPC).

[...] me parece que nos falta clarificar muy bien, cuál es el producto que queremos de los estudiantes, una tesis, o un trabajo terminal, y en realidad es un trabajo terminal, pero a veces yo creo que nos confundimos y planteamos desde un inicio un proyecto de investigación (DSPC).

De la información recuperada se puede observar que, desde la perspectiva de la parte de diseño y creación del programa, ya se presenta la inquietud de valorar la coherencia curricular respecto a la orientación del programa y las unidades de aprendizaje que la conforman, a partir de la puesta en práctica y las experiencias de las estudiantes se origina una ruta sobre los aspectos en los que hay que dirigir la atención en la revisión y reestructuración del plan de estudios.

Docentes.

Otro de los aspectos en el que se enfocan las opiniones de las egresadas, el cual se encuentra relacionado tanto con el plan de estudios, como con el proyecto de intervención y el trabajo terminal, es la importancia que se identifica sobre el trabajo de los docentes del programa. Desde la perspectiva de las egresadas se propone que se tenga claro hacia dónde se dirigen los proyectos de intervención, que los docentes se encuentren preparados en la metodología de la investigación-acción, ya que el trabajo terminal de este programa de posgrado requiere este tipo de intervención.

[...] había cosas que, aunque yo quisiera, no estaría muy sencillo cambiar. Y radica en el compromiso de la planta docente, porque realmente no todos tenían

conocimiento y es bien sabido que la mayoría, la inclinación de la investigación se tiende a ser cuantitativa y poco conocimiento tenemos de manera general, de lo cualitativo (ME11CE-C160).

El que la planta de docentes tenga, por ejemplo, este, maneje el mismo criterio, o sea unificar criterios la planta docente y que tengan claridad ellos también de lo que es una maestría en un proyecto de intervención, que implica, que es, este, yo creo que eso, unificar criterios (ME10CC-S960).

Se encuentra congruencia en estas opiniones al lado de los comentarios de quien estuvo frente a la construcción del programa de ME, persona que, además, actualmente funge como académico y dirige algunos de los proyectos de intervención derivados del programa. Este académico manifiesta que una posibilidad de mejora radica en observar aspectos sobre el tema del proyecto de intervención. Específicamente puntualizar sobre la dirección que este debe tener, es decir, encauzar el proyecto como intervención acción y no como investigación. De acuerdo con lo anterior, esto representa una posible área de oportunidad, tal como se muestra en la siguiente cita.

[...] me parece que, como área de oportunidad desde mi visión muy corta, puede ser, es el tema de la intervención, me parece que nos falta entender, que nuestro programa no es de investigación (DSPC).

Entre las opiniones de las egresadas, otro de los temas relacionados con propuestas de mejora en torno a la importancia que identifican sobre el desempeño docente, se refiere al compromiso con el que se presentan a impartir clase, en general las egresadas identificaron que una de las problemáticas más importantes radica en la demanda de trabajo asignada.

Mi cambio sería, en él también en el sentido de mi compañera, que sería en los docentes, considero que esta falta de compromiso también se suma a la demanda que los maestros tienen [...] y en ese sentido, si yo hiciera un cambio sería identificar realmente la demanda que los maestros van a tener exclusivamente en el semestre que van a impartir clase (ME08CE-S160).

Para mí el trabajo colegiado. Esto que menciona ME11CE-C160 al final de cuentas puede haber un plan de estudios muy bien estructurado, o como sea, pero al final de cuentas con quien enfrentamos y lo vivimos es con los docentes, para mí sería todo (ME09CE-C030).

Como ya antes se mencionó, en una evaluación de programa educativo bajo el modelo "orientado al consumidor" (Scriven, 2015) se identifica la experiencia de los consumidores con respecto a los componentes del programa. Cabe mencionar que, en los aspectos relacionados con los docentes, el programa es el responsable de revisar que los docentes se encuentren debidamente preparados para llevar a cabo la asignatura a su cargo (Stufflebeam y Coryn, 2014).

Recursos.

Entre las opiniones de las egresadas se pudo identificar que la percepción que tienen sobre los recursos del programa se relaciona con la obtención de recursos económicos para actividades como movilidad y estancias académicas. En ese sentido, las propuestas de mejora se dirigen hacia los trámites, específicamente derivados de la necesidad de una armonización sobre aquellos para acceder a los recursos que ofrece el CONACyT, y a otros dentro de UABC relacionados con estancias, movilidad y otros apoyos. Entre las propuestas se destaca la orientación de la coordinación del programa con respecto a los trámites requeridos para solicitar estos apoyos; o bien, el diseño de un curso o taller para realizar los trámites.

[...] pero si de la tramitología para poder acceder a la convocatoria CONACyT, yo creo que también necesitamos estar todas en la misma sintonía y como una intervención vaya, que pueda hacer la coordinación es como darnos un curso, o darnos un curso o un taller para poder o todas juntas hacer el trámite en conjunto ¿no? este, y ya. Y así para los demás trámites, que hagan un diagrama de flujo (ME02AE-S04L).

[...] dentro de una formación, creo que también es importante que se le diga al estudiante, cómo dirigirse, cómo solicitar, a donde moverse, entonces como que de repente, si querías hacer algo así, te encontrabas en un espacio, sola, ¿no? Entonces, este, creo que eso le agregaría (ME06CC-C13L).

[...] son demasiados los requisitos que tienen en UABC igual para los mismos empleados, pero, algo que yo también pienso, que debería de haber en este caso, es que, pues ahora sí que por parte de los encargados del programa o al menos los representantes de programa llevar un, no sé, que hagan sus propios formatos, creen sus propios formatos y sus propios, ahora sí que metodología de, de cómo realizar el trámite (ME03CE-C13L).

[...] se tiene que considerar, o sea que ¿cómo hacer las cosas?, que se tomen en cuenta, no sé un curso de cómo hacer las cosas, de todo el proceso de trámite, todo lo que lleva y sobre todo los tiempos (ME06CC-C13L).

Las propuestas de mejora respecto a la gestión y uso de recursos permitirán al programa identificar formas importantes para optimizarlos y minimizar los riesgos de efectos secundarios no deseados (Scriven, 2015).

Implementación de proyectos en las unidades receptoras.

Algunos aspectos de mejora sobre la implementación de los proyectos de intervención están relacionados con las UR, las egresadas proponen que se afinen los procesos de vinculación relacionados con formalidades en los trámites y apoyo durante la realización de los proyectos, así como que no interfiera la UR en el desarrollo del proyecto.

[...] para las siguientes generaciones, una sugerencia buena sería, pues bueno: uno, tener ya bien este ubicada, por ver cuál va ser tu unidad receptora, desde que planteas o inicias el desarrollo de tu proyecto y asegurarnos que esa coordinación, esa dirección, esa persona, nos va dar un apoyo 100%, no más de lo que debieran apoyarnos, o sea, no hablo que nos paguen el proyecto, ni que nos den café y galletas, porque no. Pero sí, que no interfiera la misma unidad receptora en el desarrollo del proyecto, que creo que eso es importante (ME01CE-C13L).

[...] que se diga o se vean cuáles son las unidades que están, que sí quieren, porque por ejemplo si vamos a una educación básica como fui a una secundaria pública, ellos tienen muchos trámites, muchos cursos muchas cosas que hacer y en cambio estaba otra este una preparatoria, este que también es pública pero que estaba deseosa que fueran, ósea para ellos vengan todos, entonces, pero ahí habría la manera de, de poder vincularlos, ya sea como si de manera o que la UABC haga sus propias, este, enlaces (ME03CE-C13L).

Las egresadas precisaron que las UR colaboraron con los proyectos de las egresadas, gracias a que fueron ellas quienes se acercaron a solicitar la oportunidad de implementarlos en su institución. Derivado de esta situación, se encontró con la propuesta de mejorar la difusión del programa y los proyectos que se derivan de él, puesto que, al ser un programa nuevo, se desconoce el trabajo que se realiza, tanto por parte de las facultades que pertenecen a UABC, como instituciones educativas externas.

[...] en cuanto sus estudiantes de Maestría hagan sus proyectos en las facultades, eso es muy bueno, ganamos ambos ¿no? pero creo que lo que nos está faltando a ambos es el cacareaquear más el esfuerzo que hacemos las unidades académicas porque estoy seguro que otras facultades no saben [...] Nos estaría haciendo falta a ambos, estar como anunciándole al resto de la comunidad universitaria que hay un trabajo colaborativo [...] Y creo que tendríamos que utilizar todo lo que esté al alcance de difusión, porque nuestra pretensión es eso, el que se vea que los trabajos no solamente se gritan cuando se terminan sino que hay un mucho tiempo atrás y mucho esfuerzo de mucha gente[...] Yo creo que eso es lo que a mi juicio considero que nos ayudaría porque puede ser que otras facultades digan, yo también quiero, si hay otro estudiante que quisiera hacer algo similar pues yo también quisiera hacer eso, creo que esa pudiera ser algo que fortalezca lo mucho que hemos hecho (SFDCE).

Por lo que se considera necesario evaluar la pertinencia de generar mayor difusión en cuanto a la apertura del programa dentro y fuera de la UABC, es necesario que exista más comunicación sobre las actividades que se pueden realizar en las UR con la finalidad de que consideren trabajar las necesidades de las unidades y que puedan ser solventadas por los proyectos que se generan del programa ME.

Por otro lado, los representantes de las UR expresaron algunas propuestas de mejora relacionadas con la implementación de los proyectos, los aspectos en los que más inciden las opiniones son: el manejo de los tiempos de las actividades; tomar en cuenta la disponibilidad de quienes participen en los proyectos; observar cuidadosamente a quién se van a dirigir los proyectos, relacionarlo con la pertinencia y contenido de las actividades; y, considerar las fechas de egreso de los estudiantes que participan en los proyectos, ya que será difícil contactarlos cuando estén fuera de la institución.

No estoy segura si fue por parte de la estudiante o por parte de quien dirige el trabajo de la estudiante, pero la parte de teoría educativa fue muy extensa, ya de por si las técnicas son extensas la parte sobre teoría educativa fue excesiva. Ya que a quienes va dirigido el programa son tutores de esta unidad, por lo que no parece adecuado quererlos convertir con toda esa teoría dentro del programa de tutorías (MWSF).

Otra propuesta para este programa de intervención sería trabajar sobre indicadores que permitieran determinar si lo que se percibe en el trabajo de tutorías es objetivo o subjetivo, es decir se puede medir de forma objetiva o subjetiva (MWSF).

La propuesta de mejora está relacionada con los tiempos. Es necesario ajustar los tiempos de las actividades del proyecto que traen las maestras con los tiempos de la escuela y la disponibilidad de quienes participen en los proyectos [...] Los maestros trabajan por horas y necesitan acomodar las actividades en las horas libres que tengan, de acuerdo con las fechas límite que se les exige a sus proyectos (MEMGS).

Sobre el seguimiento, tomar en cuenta que si se trabaja con alumnos que están por salir es decir con los de 6to semestre, no se le puede dar seguimiento al proyecto ni a las actividades ya que no coinciden los mismos grupos ni los mismos alumnos, por lo que se complica el seguimiento (MEMGS).

Entonces la propuesta de mejora es esa, que se consideren las fechas de implementación y se ajusten los horarios de intervención de los proyectos (MEMGS).

En este apartado se puede observar que las propuestas de mejora apuntan a enriquecer los procesos de comunicación, esto permitirá una comprensión integral del programa por parte de todas las partes involucradas y se verá reflejado en los trabajos terminales en los que culmina el proceso del programa.

Vínculo con egresadas.

Otro aspecto importante que desde la opinión de las egresadas se puede identificar como propuesta de mejora es el tema de la continuidad del vínculo programa-egresadas. Considerando que es la primera generación, más allá de configurarse como una propuesta de mejora, estas opiniones se pueden reconocer como sugerencias o expectativas de lo que se espera en cuanto a seguimiento de egresados.

Pues ah, yo esperararía como actualizaciones ¿no?, capacitación, que nos mantengan con temas que, que va a haber, congresos, seminarios, ¿cuál es la oferta educativa?, ¿qué hay para actualizarnos?, y porque no, bolsa de trabajo (ME10CC-S960).

Pues, que se tomen en cuenta nuestras opiniones para la mejora de programa, ¿y por qué no? que se nos pregunte después en un año, ¿qué estamos haciendo? nos sirvió o no nos sirvió? Porque pues creo que eso es lo que le va a dar validez más adelante ¿no? Somos la primera generación (ME01CE-C13L).

También, entre estas opiniones se encontraron inquietudes sobre el seguimiento que se le pudiera hacer a sus trabajos y aspectos relacionados.

Y que a mí me gustaría es que se lea nuestro trabajo, que se le dé ese seguimiento a temas que surgieron y que no estaban considerados (ME07CE-S13L).

[...] creo que estaría padre que nos consideraran para, para no sé, si algún muchacho, muchacha de la Maestría tiene un tema afín a mí, ¿por qué no? tener la oportunidad de compartir bibliografía, compartir experiencias, de que nos vincularan [...] yo estaría con toda la disposición de oye sabes fíjate que yo hasta aquí alcancé a ver esto, yo pienso que estaría bien padre que se trabajará con los profes en esto, no sé... (ME11CE-C160).

...a lo mejor si algún estudiante está interesado en seguir nuestro proyecto, este, o algo afín a nosotros, que se nos invite, entonces, o sea, situaciones que se vayan presentando, que se puedan vincular (ME08CE-S160).

Las opiniones vertidas en este apartado permiten dar cuenta de las áreas de mejora que resultaron de la evaluación formativa llevada a cabo bajo la perspectiva del modelo "orientado al consumidor". Estos aspectos se derivaron de las propuestas de mejora de las egresadas, los representantes de las UR, así como, de quien estuvo al frente de la construcción y diseño del programa. Estas áreas de mejora están delimitadas dentro de los aspectos operativos del programa y son consistentes con los resultados de la evaluación en general.

Cabe mencionar que cada uno de los elementos estudiados en este apartado son parte integral de la evaluación del programa se interrelacionan y en la que el contexto juega un papel preponderante (Scriven, 2015).

Los resultados de este apartado se generan del análisis de contenido cualitativo que se realizó siguiendo la propuesta de Mayring (2000) y Saldaña (2012). Este análisis permite organizar la transcripción del contenido recuperado por las técnicas de recuperación de información, tales como, entrevistas y grupos focales y organizar su contenido. Esta información, permitió contrastar la manera como el programa se configura de forma oficial, con lo que sucede en la puesta en práctica. Este procedimiento de análisis se llevó a cabo bajo el modelo de evaluación "orientado al consumidor" como fundamento que le da estructura al trabajo realizado (Scriven, 1990, 1991, 2014, 2015).

Conclusiones

Este capítulo se construye a partir de los resultados obtenidos en el proceso de esta investigación, estos permiten dar respuesta a las preguntas planteadas inicialmente, las cuales se orientan a la realización de una evaluación formativa a partir de las voces de diversos actores del programa, con intenciones de mejora de los diferentes aspectos que conforman la Maestría en Educación (ME) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). A continuación, se presentan las conclusiones, las cuales se fundamentan en los procedimientos del modelo de evaluación “orientado al consumidor” (Scriven, 2015).

El análisis de las experiencias de los diversos actores educativos que participaron en la evaluación formativa del programa de ME han permitido dar a conocer elementos internos particulares del programa que no tienen alcance en ninguna de las evaluaciones realizadas por los organismos acreditadores. Los objetivos de esta evaluación se encuentran alejados de la toma de decisiones de índole sumativa, aplicación de consecuencias, consecución de niveles y publicación en listas de rankings; más bien, se orienta a la mejora del programa tal como lo menciona Scriven en su definición de evaluación formativa (1991).

Esta evaluación cumple con el propósito de hacer un estudio con base en las experiencias de los consumidores, tanto directos como indirectos. La relevancia de este estudio radica en que al ser los estudiantes la razón de ser de un programa educativo, realizar un estudio sobre la experiencia durante el proceso del programa es de suma importancia para la administración, para los diseñadores del programa, para la universidad y para la sociedad misma, ya que permite informar sobre la oferta educativa con base en la experiencia del consumidor, lo cual permite que los aspirantes a un posgrado de orientación profesional en el área educativa tener elementos para la toma de decisiones.

Esta investigación es relevante para la comunidad de investigadores orientados hacia la evaluación educativa, ya que al estar basada en el modelo teórico evaluativo “orientado al consumidor” de Scriven (2015) permite reconocer las particularidades del proceso metodológico y los resultados que pueden obtenerse con la aplicación de este en un programa educativo en el contexto mexicano.

Esta evaluación se centró en la primera generación del programa de ME la cual estudió en el periodo 2017-2019; sin embargo, su alcance se extiende hacia las generaciones futuras

del programa, en primer lugar porque se identifican los aspectos de mejora, que al ser tomados en cuenta y realizar los cambios respectivos tendrá beneficios en el futuro; en segundo lugar, tiene alcance a nivel Universidad ya que este tipo de estudios puede servir de ejemplo para realizar estudios similares cuando se requiera obtener la opinión de los estudiantes la cual ha sido identificada por Buendía (2013) como importante.

Factores contextuales, de gestión y uso de recursos que influyen en el desarrollo del programa

Entre los factores contextuales que influyen en el desarrollo del programa se encuentran en primer lugar, los que surgen de las demandas de las políticas educativas, este componente resulta sustancial para la creación del programa, ya que la ME buscó solventar la necesidad de formación en el campo de los profesionales de la educación, dando respuesta a las exigencias de las reformas la Reforma Educativa de 2013 que establece el Servicio Profesional Docente, donde se definieron los perfiles, parámetros e indicadores para el ingreso, promoción y permanencia de los docentes, directivos, asesores técnico-pedagógicos y supervisores. En su momento, la implementación de esta reforma implicó retos al sistema educativo y, por lo tanto, fue necesario contar con profesionales formados para ser capaces de intervenir en un entorno cambiante, así como ante aquellos desafíos que surgieron en el ámbito educativo, compromiso que asumió la Universidad Autónoma de Baja California (UABC, 2016).

Para el desarrollo de las actividades de la ME, la FCAYS cuenta con un edificio para los posgrados que se imparten en la unidad, así como dos espacios de usos múltiples. Cuenta con laboratorios de cómputo, en las que se llevan a cabo prácticas para el logro académico de los estudiantes, estos laboratorios son de uso general para toda la Facultad. Cuenta con 61 cubículos adecuados para realizar actividades de tutoría y docencia, 1 sala de juntas, 2 salas de trabajo y 1 sala de maestros.

Los recursos de infraestructura compartidos tuvieron aceptación entre las egresadas, se identifica que ellas perciben como positiva la convivencia en la sala de posgrados donde pueden intercambiar experiencias con los estudiantes de los posgrados de otras áreas.

Necesidades de formación que el programa permitió atender

Entre las necesidades que el programa permitió atender, fueron las relacionadas con el desarrollo de competencias educativas. De acuerdo con los resultados, las actividades profesionales de las egresadas se orientan a atender las exigencias correspondientes a los

diferentes niveles educativos en los que se desempeñan, las cuales son derivadas de su formación inicial. Se identifica una necesidad en el fortalecimiento de sus perfiles docentes y administrativos y este programa específicamente en la línea de procesos formativos, ya que agrupa lo relacionado con formación de docentes y estudiantes, así como su acompañamiento, que a su vez incide en la didáctica de diversas disciplinas y claramente de la intervención educativa (UABC, 2016).

Durante el proceso del programa se identificaron necesidades sobre las formas de implementación de los proyectos, específicamente en los procedimientos administrativos, desde el acercamiento a las UR, hasta la formalización de la implementación. Se encontró con la necesidad de apoyo dentro de la unidad receptora para la participación en los proyectos, así como actividades de sensibilización que permitan comprometerse en estos, ya que la intervención es un proyecto de trabajo terminal.

En algunas UR identifican a los proyectos de intervención como actividades que no están planeadas en la agenda de los docentes y en muchas ocasiones tienen que dejar a un lado su trabajo cotidiano para atender las actividades de los proyectos de intervención. Estas opiniones no están generalizadas, pues se identifican casos contrarios, en los que los representantes de UR se encuentran muy satisfechos con el trabajo derivado de los proyectos de intervención implementados.

El programa de ME apoya la posibilidad de movilidad estudiantil; al respecto, las egresadas comentaron que se identificaron necesidades dentro de la formación que fueron cubiertas gracias a la participación en procesos de movilidad y estancias. Los procesos de movilidad generados por la ME fueron percibidos de forma positiva por las estudiantes que participaron en ellos, se pudieron satisfacer necesidades económicas para llevar a cabo estos procesos, así como necesidades académicas, como lo es fortalecer los proyectos de intervención.

Entre las necesidades que el programa permitió atender, también se encuentran las relacionadas con las UR. Estas fueron identificadas por medio de los diagnósticos que realizaron las estudiantes, así como de otras necesidades detectadas previamente por las mismas UR o por los procesos de acreditación. Algunas de estas fueron cubiertas con los proyectos de intervención realizados por las egresadas, los cuales incidieron en las problemáticas identificadas en los procesos de diagnóstico y otros en las recomendaciones generadas por los procesos de acreditación.

Los preceptos del modelo de evaluación de Scriven (2015) señalan que, realizar una valoración de las necesidades es una de las partes más importantes de un proceso como el de este tipo, por tal motivo. A pesar de la delimitación del concepto necesidades al contexto de esta evaluación, se identificó una gran pluralidad en las necesidades de las egresadas, al ser un trabajo individualizado el que le corresponde realizar a cada estudiante, se pudieron encontrar factores que diversifican las opiniones al respecto de cómo fueron, o no, satisfechas las necesidades de las egresadas. Sin embargo, se pueden visualizar áreas de mejora en cada uno de los apartados anteriormente expuestos.

Efectos explícitos e implícitos derivados del programa, en su primera generación de estudiantes

Se pudo identificar que las egresadas perciben que los efectos explícitos del programa impactan principalmente en el desarrollo de conocimientos sobre la metodología básica para desarrollar proyectos de intervención en contextos educativos. Se pudo observar entre las opiniones de las estudiantes que hizo falta claridad sobre este tema y que esto afectó en la aplicación de los proyectos, la falta de claridad sobre esta metodología puede identificarse en el plan de estudio, en el trabajo docente, así como en el trabajo con los asesores o tutores de los proyectos.

Es importante mencionar que entre las opiniones de las egresadas, no se mencionaron los temas sobre: el estado del arte de los procesos educativos y la gestión educativa, así como sobre las características de los procesos de desarrollo económico, político y social de México en relación con el proceso educativo. Temas que forman parte del perfil de egreso del programa de ME.

Entre las habilidades que se identifican como efectos explícitos que el programa produce durante su desarrollo, se encuentran las relacionadas con el reconocimiento de problemas significativos asociados al campo educativo, al desarrollo de proyectos de intervención y a la localización análisis, interpretación y comunicación sobre temas y problemas educativos.

En los temas relacionados con la adquisición de habilidades plasmadas en el perfil de egreso, las opiniones de las egresadas estuvieron alejados de los temas sobre el diseño, organización y evaluación de métodos innovadores en procesos educativos y la aplicación eficaz de tecnologías de la información y la comunicación considerando los aspectos psicopedagógicos y éticos.

En cuanto a los efectos explícitos relacionados con los valores, se encontraron opiniones relacionadas con la responsabilidad, la autonomía, la colaboración, innovación, la solidaridad y el respeto. En este rubro, las opiniones de las egresadas estuvieron alejadas de temas como ética, integridad, proactividad.

Durante el ejercicio de evaluación bajo el modelo “orientado al consumidor” también se pueden distinguir los efectos a largo plazo, los cuales pueden identificarse desde una perspectiva social como individual (Scriven, 2015), identificar este tipo de efectos en las egresadas puede llevarse a cabo mediante ejercicios de seguimiento de egresados. Por tratarse de la primera generación no se pueden identificar los efectos a largo plazo, ya que las entrevistas se realizaron en el periodo de titulación de las egresadas; sin embargo, se pudieron recuperar opiniones relativas a las expectativas sobre la aplicación de lo aprendido en el programa y el desarrollo de su vida profesional, así como lo que se espera del programa en cuanto a seguimiento de egresados.

De acuerdo con los resultados se puede dar cuenta que el programa de ME permitió la identificación de los efectos implícitos durante el proceso, esto quiere decir experiencias que no se encuentran dentro de la planeación del programa ni en el perfil de egreso, pero que fueron parte de la formación de las egresadas de la primera generación. Se identificó que las egresadas perciben efectos negativos que inciden en el bienestar del estudiante, tales como, percepción de altos niveles de estrés e incertidumbre, relacionados con las evaluaciones de CONACyT y otros procesos institucionales.

Algunos de los efectos implícitos que ejerce el programa de ME sobre las egresadas de la primera generación no son percibidos directamente por ellas. Por lo que se recuperó información de las UR, las cuales comprenden a la población impactada de forma indirecta por los efectos del programa, estos efectos se producen vía los proyectos de intervención.

Estas unidades valoran como útiles los proyectos llevados a cabo, los representantes tienen una opinión positiva sobre el desempeño de las estudiantes en las actividades propuestas en el plan que presentaron, en la mayoría de los casos se mencionó que el programa se cumplió totalmente, sólo en un caso se informó que no se cumplieron todas las actividades por causas ajenas a la estudiante. También se informó que las actividades realizadas tuvieron efectos que se consideran ganancias a la UR, ya que aumentó la comunicación y la empatía entre los participantes.

Perspectiva de actores educativos, que participaron en la evaluación, sobre la operación del programa

Perspectiva de los consumidores directos sobre la operación del programa.

Uno de los objetivos específicos en los que se basa este trabajo de investigación es obtener información sobre la perspectiva que se tiene con respecto a la operación del programa. De acuerdo con los resultados de este estudio, los elementos a los que las egresadas les dieron más énfasis fueron: la dirección de tesis, el trabajo terminal y el plan de estudios.

Dirección de tesis y trabajo terminal. Los resultados permiten dar cuenta que existen diversas opiniones sobre este rubro, sin embargo, se identificó de forma reiterada opiniones entre las que se destaca el tema de los anteproyectos como requisitos de ingreso a la maestría y su relación posible con los proyectos del trabajo terminal. Al respecto se encontró que existió un acentuado desacuerdo y confusión en cuanto al manejo que se le dio a los anteproyectos, ya que se comentó que algunas estudiantes tuvieron la oportunidad de continuar con el anteproyecto con el que ingresaron al programa de ME, mientras que otras estudiantes se vieron en la necesidad de cambiar de proyecto.

De acuerdo con lo anterior se puede identificar que continuar con el anteproyecto con el que fueron aceptadas al momento de ingreso a la maestría produce efectos positivos no solo en la percepción de beneficios por parte del programa, sino que las estudiantes que se encontraron en esa situación reflejaron en sus comentarios estar motivadas intrínsecamente en el tema que abordaron en el proyecto de intervención. Estos resultados dan cuenta que no fue claro que el diagnóstico que se hace en las UR es lo que determina el proyecto que se lleva a cabo.

Por otro lado, a las estudiantes que no les fue posible continuar con el anteproyecto con el que habían sido aceptadas para ingresar al programa de ME, expresaron en sus opiniones, insatisfacción y malestar ante la decisión del cambio de proyecto y durante el transcurso del programa. En este sentido, una sensibilización a través de una comunicación de condiciones de operación del programa en su fase inicial puede ser de utilidad.

Otros de los aspectos relacionados con la operación del programa y el trabajo terminal, fueron las habilidades adquiridas previo al trabajo de campo, se pueden identificar que en general fueron experiencias muy satisfactorias, es decir, las estudiantes estuvieron satisfechas con la realización de los proyectos en campo a pesar de las dificultades que se pudieran

encontrar en ellas.

Las estudiantes perciben sus proyectos como innovadores, esto es congruente con respecto a las intenciones formativas enunciadas en los objetivos específicos del programa.

En cuanto al plan de estudios se encontró que una de las dificultades que se presentó en el desarrollo de los proyectos de intervención fue en relación con la metodología empleada en los proyectos, desde el momento de abordar la problemática, así como en la presentación de los resultados. Se encontraron incongruencias sobre la metodología que se estaba empleando para abordar las problemáticas correspondientes a los proyectos de investigación y lo revisado en las asignaturas de acuerdo con el plan de estudio, así como con la orientación que estaban recibiendo por parte de algunos de los tutores. Otra problemática sobre el plan de estudios versó sobre las unidades de aprendizaje optativas, las egresadas perciben que no cubren sus necesidades de formación además de que no existe la posibilidad práctica de elegir, de acuerdo con lo anterior los comentarios hacen notar que no existen unidades optativas de elección en el programa y las que se ofertan son incongruentes con las necesidades de los trabajos terminales.

En cuanto al trabajo docente y su participación en la operación del programa se encontraron valoraciones positivas y negativas. Las egresadas pudieron advertir durante el desarrollo del programa en el que los docentes imparten asignaturas, así como sus tutores y directores asignados, se encuentran con una sobrecarga de trabajo. Al respecto, ellas perciben la falta de aprovechamiento sobre el tiempo y los conocimientos de los docentes que imparten asignaturas. Se encontraron opiniones que denotan la percepción sobre la falta de compromiso de algunos docentes foráneos, quienes impartieron asignatura sin presentar la planeación del curso.

Otro de los rubros en los que se encontró una mayor ocurrencia de opiniones, fueron las ventajas y desventajas que el programa forme parte del PNPC del CONACYT. Al respecto las egresadas expresan que una de las mayores ventajas de haber estudiado en un programa que pertenece al PNPC de CONACYT, es el recurso que se otorga como estudiante a través de la beca de manutención, también perciben como beneficio el respaldo de pertenecer a un programa de calidad que se ve reflejado al momento de egresar y que da reconocimiento a nivel nacional.

Por otro lado, las egresadas también percibieron desventajas asociadas a la pertenencia del programa de ME al Padrón PNPC de CONACyT. Estas exigencias provocaron en algunas

estudiantes sensaciones de estrés, así como la percepción de sentirse poco valoradas por parte del programa, preocupándose únicamente por alcanzar los indicadores de CONACyT, la exigencia de cubrir requisitos en tiempo y forma, alcanzar los indicadores de desempeño, así como el compromiso de dedicar tiempo completo a las actividades del programa.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, se puede identificar que el mayor peso que le otorgan los consumidores directos a la operación del programa es sobre elementos relacionados con la implementación del trabajo terminal, entre ellos, los aspectos derivados del trabajo con los directores de tesis, así como el desarrollo de conocimiento y habilidades que adquieren por medio del plan de estudios específicamente las unidades de aprendizaje, este conjunto de elementos es percibido como la base medular de la operación del programa. La percepción que tienen las egresadas es que, a pesar de las dificultades generadas por debilidades en el programa, las estudiantes mencionan haber tenido una buena experiencia en el desarrollo del trabajo terminal.

Perspectiva de los consumidores indirectos con respecto al programa.

Los representantes de las UR en las que se llevaron a cabo los proyectos de intervención de las egresadas del programa de ME, identificados como consumidores indirectos para efectos de esta evaluación, fueron entrevistados para conocer la perspectiva general sobre el programa. De acuerdo con los resultados de esta investigación, se puede dar cuenta que las UR conocen al programa gracias al acercamiento que han tenido con las egresadas de la ME. Los representantes de las UR mencionaron que fueron las propias alumnas quienes se acercaron a dichas unidades con la intención de llevar a cabo el proyecto de intervención.

Los representantes de las UR mencionan que después de haber formalizado la relación entre instituciones, se llevaron a cabo procedimientos de diagnóstico para identificar las necesidades dentro de las unidades, que pudieran ser cubiertas por medio de los proyectos de las estudiantes.

Se pudo identificar que los representantes de las UR perciben que los proyectos derivados del programa de ME han aportado en áreas identificadas con una necesidad. En algunos casos, los proyectos se orientaron para darle seguimiento a los procesos de mejora con la finalidad de solventar los procesos de acreditación. Algunos de estos proyectos actualmente continúan vigentes.

De acuerdo con los representantes de las UR entrevistados, los proyectos se han llevado a cabo en su totalidad cumpliendo con todas las actividades programadas por las estudiantes, solo en un caso se informó que no se cubrió con lo establecido en el plan, por cuestiones ajenas a la estudiante, referentes a la asistencia de los jóvenes participantes en el proyecto.

La percepción de las UR sobre el programa de ME, se define por la forma en cómo se implementan los proyectos y el alcance que estos tengan para solventar necesidades identificadas previamente, o por medio del diagnóstico.

Otro de los aspectos que se tomó en cuenta con la finalidad de conocer la perspectiva de los consumidores indirectos sobre la operación del programa, fue identificar las opiniones sobre las ventajas y desventajas de haber colaborado con los proyectos de las estudiantes. Entre las ventajas se encontró que los proyectos de intervención generaron efectos positivos en los participantes; se informó que algunos de los proyectos se encuentran en estado de aplicación; que se están llevando a la práctica obteniendo beneficios que se pueden identificar de forma preliminar; que los proyectos benefician a la institución tanto como a los participantes de los proyectos; algunos de estos proyectos resultaron ser la base para proyectos más grandes.

Por otro lado, las UR también identifican algunas desventajas en haber participado con estos proyectos, entre ellas se encuentra el de más incidencia que está relacionado con algunas de las opiniones manifiestan que los proyectos abarcan tiempos que no están previstos en las actividades de los docentes, así como otros participantes que se adhieren a los proyectos, como lo pueden ser alumnos, tutores, entre otros.

De acuerdo con lo anterior se puede concluir que algunas de las opiniones de las UR coinciden en que se obtuvieron resultados favorables por medio de los proyectos aplicados por las estudiantes del programa de ME. También se identificó que las UR conocen el programa de ME por los proyectos de intervención que se llevan a cabo los cuales son ofrecidos por las estudiantes, por lo que se infiere que al programa le hace falta darse a conocer entre las instituciones educativas de la entidad a la que pertenece.

En cuanto a la coincidencia de la forma de operación del programa respecto a sus intenciones formativas, se reconoce por medio de los documentos aprobados por el Consejo Universitario en el año 2016, que este programa se diseñó de orientación profesional, con el objetivo de que pudiera atender la demanda generada por el contexto de la reforma educativa y cubrir la necesidad de profesionalizar a los profesores de todos los niveles educativos. Este

programa fue pensado desde el inicio, con las líneas de procesos formativos y gestión educativa. El programa de ME que se lleva a cabo en sede Ensenada oferta únicamente la línea de trabajo: procesos formativos. Estos programas son congruentes con la descripción de esta línea de trabajo, un ejemplo de esto es que la primera generación del programa realizó un total de 13 proyectos de intervención orientados al acompañamiento escolar, formación profesional docente y propuestas didácticas.

Los trabajos terminales realizados en esta primera generación de la maestría dan cuenta de que el programa opera de forma congruente respecto a las intenciones formativas por las que fue creado. Los proyectos se orientan a atender problemáticas identificadas en instituciones educativas de la misma entidad en la que se desarrolla el programa.

Por lo anterior, se puede identificar que, aunque se han encontrado áreas de oportunidad en áreas del programa, labor docente y dirección de trabajo terminal, existe congruencia entre la forma de operación del programa respecto a sus intenciones formativas, puesto que los trabajos terminales de las egresadas responden a las características de trabajo terminal determinadas en el plan de estudios.

Áreas de mejora que se identificaron mediante la evaluación formativa del programa

De acuerdo con el modelo “orientado al consumidor” en el que se basa esta evaluación del programa de ME, se identificaron las áreas de mejora que se generan como efectos de la evaluación formativa, estos aspectos pueden convertirse en recomendaciones que si bien, pueden ser tomados en cuenta con la finalidad de enriquecer el diseño del programa, también pueden abonar a su implementación. Es importante que estas propuestas de mejora se encuentren delimitadas dentro de los aspectos operativos del programa y sean consistentes con los resultados de la evaluación (Scriven, 2015).

Plan de estudios.

A partir de la experiencia y participación en el desarrollo del programa de ME en la generación 2017-2019, las egresadas experimentaron algunas incongruencias entre los objetivos del trabajo terminal y la oferta de materias en el plan de estudios. A partir de estas problemáticas se sugiere revisar el diseño del plan de estudios, específicamente lo relacionado con la secuencia de unidades de aprendizaje, ya que, desde la perspectiva de las egresadas, esta no fue la adecuada, en función que no fue posible empatarla con el proyecto de intervención que se realizaron como trabajo terminal.

Se observa la carencia de alguna unidad de aprendizaje en la que se preparara a fondo sobre la diferencia de métodos cualitativos y cuantitativos, específicamente la necesidad de profundizar en el modelo de investigación-acción, ya que, la totalidad de los proyectos de intervención se basaron en esta metodología, por lo que se consideran necesario que se amplíe el conocimiento sobre este tema.

De los resultados obtenidos se puede determinar la necesidad de una evaluación del plan de estudios, específicamente en los temas de métodos de investigación, con la finalidad de poder identificar las discrepancias que pudieran existir durante el desarrollo del programa, las cuales, fueron identificadas por las egresadas, como motivo de desfase entre la secuencia de las unidades de aprendizaje ofertadas y la realización de su trabajo terminal.

Docentes.

Otro de los aspectos de mejora que se propone mediante el proceso de evaluación formativa es asegurar que los docentes puedan orientar el rumbo de los proyectos de intervención, ya que el trabajo terminal de este programa de posgrado requiere de trabajos fundamentados en la metodología de la investigación-acción.

Otro de los temas relacionados con propuestas de mejora en torno al desempeño docente, se refiere al compromiso con el que se presentan a impartir clase, en general las egresadas identificaron que una de las problemáticas más importantes radica en la demanda de trabajo asignada.

Recursos.

La percepción que tienen sobre los recursos del programa se relaciona con la obtención de medios económicos para actividades como movilidad y estancias académicas. En ese sentido, las propuestas de mejora se dirigen hacia los trámites, específicamente derivados de la necesidad de una armonización sobre aquellos para acceder a los recursos que ofrece el CONACyT, y a otros dentro de UABC relacionados con estancias, movilidad y otros apoyos. Entre las propuestas se destaca la orientación de la coordinación del programa con respecto a los trámites requeridos para solicitar estos apoyos; o bien, el diseño de un curso o taller para realizar los trámites.

Implementación de proyectos en las unidades receptoras.

Algunos aspectos de mejora sobre la implementación de los proyectos de intervención están relacionados con el trabajo que se realiza con las UR, las egresadas proponen que se afinen los procesos de vinculación relacionados con formalidades en los trámites y apoyo durante la realización de los proyectos.

Las egresadas precisaron que las UR colaboraron con sus proyectos, gracias a que fueron ellas quienes se acercaron a solicitar la oportunidad de implementarlos en su institución. Derivado de esta situación, se encontró con la propuesta de mejorar la difusión del programa y los proyectos que se derivan de él, puesto que, al ser un programa nuevo, se desconoce el trabajo que se realiza, tanto por parte de las facultades que pertenecen a UABC, como instituciones educativas externas.

Por lo anterior, se considera necesario valorar la pertinencia de generar mayor difusión en cuanto a la apertura del programa dentro y fuera de la UABC, es necesario que exista más comunicación sobre las actividades que se pueden realizar en las UR, con la finalidad que consideren trabajar las necesidades de las unidades y que puedan ser solventadas por los proyectos que se generan del programa ME.

Por otro lado, los representantes de las UR expresaron algunas propuestas de mejora relacionadas con la implementación de los proyectos, los aspectos en los que más inciden las opiniones son: el manejo de los tiempos de las actividades; tomar en cuenta la disponibilidad de quienes participen en los proyectos; observar cuidadosamente a quién se van a dirigir los proyectos, relacionarlo con la pertinencia y contenido de las actividades; y, considerar las fechas de egreso de los estudiantes que participan en los proyectos, ya que será difícil contactarlos cuando estén fuera de la institución.

En cuanto a los proyectos de intervención, es importante cuidar la comunicación sobre el procedimiento de asignación en las UR, así como los requisitos que pueden tener los anteproyectos para poder ser aceptados y llevarse a cabo durante el desarrollo del programa. En la medida en que esta falta de información o desafortunada comunicación sea atendida por el programa, se podrán obtener beneficios en cuanto a la satisfacción de los consumidores relacionada con los proyectos y anteproyectos.

Vínculo con egresadas.

Otro aspecto importante que desde la opinión de las egresadas se puede identificar como propuesta de mejora es el tema del vínculo con ellas. Considerando que es la primera generación, más allá de configurarse como una propuesta de mejora, estas opiniones se pueden reconocer como sugerencias o expectativas de lo que se espera en cuanto a seguimiento de egresados. También, entre estas opiniones se encontraron inquietudes sobre el seguimiento que se le pudiera hacer a sus trabajos y aspectos relacionados.

Este apartado permite dar cuenta de las áreas de mejora que resultaron de la evaluación formativa llevada a cabo bajo la perspectiva del modelo “orientado al consumidor”. Estos aspectos se derivaron de las propuestas de mejora de las egresadas, los representantes de las UR, así como, de quien estuvo al frente de la construcción y diseño del programa. Estas áreas de mejora están delimitadas dentro de los aspectos operativos del programa y son consistentes con los resultados de la evaluación en general. El alcance de este trabajo de investigación fue realizar una evaluación del programa de ME en la sede Ensenada desde la perspectiva de las egresadas de la generación 2017- 2019, aplicando el modelo evaluativo orientado al consumidor de Michael Scriven en su versión 2015. Con respecto a otro tipo de evaluaciones, este trabajo se considera formativo porque está dirigido a identificar los elementos de mejora durante el proceso, no se resaltan los resultados finales de las egresadas de la generación, está alejado de aspectos de indicadores, productividad, promedio, calificaciones y los elementos de los trabajos terminales. Se enfoca en la identificación y comprensión de las ventajas y las desventajas que ofrece el programa, se realiza un análisis de la opinión de los propios estudiantes y las UR en relación con las ventajas y desventajas de haber cursado la maestría, también se rescatan las opiniones sobre aspectos a mejorar para ambas partes, por lo que esta evaluación genera elementos de mejora. No pretende comparar con otros programas ya que considera los elementos particulares y contextuales en donde se llevó a cabo el proceso.

Este trabajo abona al campo de la investigación en evaluación de programas al realizarse bajo un acercamiento al modelo metodológico de Michael Scriven, que si bien, fue creado para la evaluación de productos educativos, no ha sido aprovechado del todo (Stufflebeam y Shinkfield,1993). La evaluación que regularmente se lleva a cabo en este tipo de programas, igual que otros en que pertenecen al sistema educativo mexicano en el nivel de educación superior, se encuentran enfocados al cumplimiento de ejercicios de tipo acreditación y se alejan de acciones orientadas hacia la retroalimentación; de esta manera, este trabajo identifica que los recursos y el tiempo son un elemento determinante para que este tipo de evaluaciones de tipo formativa no se realicen, ya que la mayoría de las universidades no cuentan con un departamento de evaluación de programas educativos interno y se deja esta tarea a los agencias acreditadoras externas.

Una de las limitaciones de este estudio fue la escasez de publicaciones científicas y otros tipos de literatura sobre la aplicación de los métodos de evaluación de programas educativos a nivel superior, por lo que la posibilidad de conocer experiencias previas en torno este tema se vio seriamente limitada. En ese sentido, el presente trabajo representa la posibilidad de abonar a la discusión académica sobre el desarrollo de evaluaciones educativas bajo diversos modelos de evaluación que la literatura internacional ofrece.

Derivada de la experiencia reportada, algunas líneas de investigación que se proponen a futuro son:

- Pertinencia de la creación de programas adheridos a las cambiantes reformas del sistema educativo.
- Estudio de las necesidades de los egresados de la licenciatura en ciencias de la Educación y otros interesados para el diseño del programa de posgrado.
- Uso de los diversos modelos evaluativos en programas en contexto mexicano.

Con el trabajo reportado, se abona al programa de Maestría en Educación con los elementos de mejora que se generan de las aportaciones de las egresadas de la generación 2017-2019, que identificaron las UR entrevistadas para mejorar la aplicación y desarrollo de los proyectos de intervención. Asimismo, esta evaluación formativa contiene elementos que complementan los ejercicios de acreditación que se realizan por agencias externas, aportando elementos metodológicos y de discusión para reflexionar sobre la función formativa que le compete.

Referencias

- Agencia centroamericana de acreditación de posgrado. (2015). *Manual de Acreditación*. [versión DX Reader]. Recuperado de <http://www.acapca.com/admin/documents/Manual-ACAP-VFEI-17-04-2018.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. (2018). *Acerca de ANUIES: Reseña Histórica*. [versión DX Reader]. Recuperado de <http://www.anuies.mx/anuies/acerca-de-la-anuies/resena-historica>
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. (2011). *Consideraciones generales sobre el proceso de Acreditación de las instituciones de educación superior en México*. [versión DX Reader]. Recuperado de http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista88_S3A1ES.pdf
- Ballart, X. (2016). Modelos teóricos para la práctica de evaluación de programas. En Corporación Andina de Fomento (Ed). *La evaluación de políticas. Fundamentos conceptuales y analíticos*. Argentina: CAF..
- Barret, G. (1988). *Educational Evaluation: Two theoretical models in a corporate based application*. (Master degree thesis) Recuperado de <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0078149>
- Bhola, H. (1991). *La evaluación de proyectos, programas y campañas de “alfabetización para el desarrollo” Planificación, diseño y ejecución de la evaluación y utilización de sus resultados*. [versión DX Reader]. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002179/217917so.pdf>
- Buendía, A., Sampedro, J. y Acosta A. (marzo, 2014). ¿ La evaluación y la acreditación mejoran la calidad de programas de licenciatura en México?. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, (68). Recuperado de <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/849>
- Buendía, A. (noviembre-diciembre, 2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles Educativos*. 35 (núm. especial). Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles//numeros/2013/e>
- Buendía, A., y Acosta, A. (2017). Veinticuatro años de políticas gubernamentales en educación superior. Recuento de un diseño institucional inacabado. En A. Buendía y J.M Corona (Eds.), *Políticas gubernamentales y universidades públicas mexicanas Desafíos a la homogeneidad* (pp 57-84). División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-Xochimilco. México.
- Buendía, A., y Acosta, A. (julio, 2016). Perspectivas institucionales y educación superior desde miradas globales a espacios locales: el caso de México. *Revista de la Educación Superior* 45 (179). Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista179_S2A1ES.pdf

- Brinkman, B. (2014). Unstructured and Semi-Structured Interviewing. En P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 277-299). New York, United States of América: Oxford University Press.
- Carden, F. y Alkin, M. (2016). Raíces de la evaluación: una perspectiva internacional. En Corporación Andina de Fomento (Ed.), *La evaluación de políticas públicas. Fundamentos conceptuales y analíticos*. Argentina: CAF.
- Comités Institucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2018). *Histórico de Programas evaluados*. [versión DX Reader]. Recuperado de <http://www.ciees.edu.mx/index.php/publicaciones/historico>.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2019). *Memoria Electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. [versión DX Reader]. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/>
- Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (2015). *Diagnóstico del Posgrado en México: Nacional*. [versión DX Reader]. Recuperado de <http://www.comepo.org.mx>
- Consejo Nacional de Acreditación. (2010). *Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado. Colombia*. [versión DX Reader]. Recuperado de <https://www.cna.gov.co/1741/article-186376.html>
- Consejo Nacional de Educación Superior. (2018). *Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Paraguay*. [versión DX Reader]. Recuperado de [http://www.aneaes.gov.py/v2/application/files/8115/3297/2613/Conceptos Fundamentales.pdf](http://www.aneaes.gov.py/v2/application/files/8115/3297/2613/Conceptos_Fundamentales.pdf)
- Comisión Nacional de Evaluación Universitaria. (2016). *Evaluación Institucional: Criterios y procedimientos para la evaluación externa*. [versión DX Reader]. Argentina. Recuperado de https://www.coneau.gob.ar/archivos/EvaluacionInstitucional_int_baja.pdf
- Consejo de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. (2016). *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria. Perú*. [versión DX Reader]. Recuperado de: <https://www.sineace.gob.pe/tag/coneau/>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y Subsecretaría de Educación Superior (2015). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado presenciales*. [versión DX Reader]. Recuperado de <https://www.uv.mx/posgrado/files/2012/11/MARCO-DE-REFERENCIA-PNPC-V6.pdf>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y Subsecretaría de Educación Superior (2020). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de programas de nuevo ingreso modalidad escolarizada*. [versión DX Reader]. Recuperado de <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados->

conacyt/convocatorias-pnpc/marcos-de-referencia-pnpc/19842-marco-referencia-evaluacion-programas-nuevo-ingre/file

- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (2017). *Organismos acreditadores reconocidos por COPAES. México*. [versión DX Reader]. Recuperado de http://www.copaes.org.mx/organismos_acreditadores.php
- Comisión Nacional de Acreditación Chile. (2016). *Criterios para la acreditación de programas de postgrado. Santiago de Chile*. [versión DX Reader]. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Paginas/Acreditacion-Postgrado.aspx>
- Cordero, A. C. y García G. J (noviembre, 2004). El modelo curricular tyleriano y los reconceptualistas. Entrevista con Ralph W Tyler (1902-1994). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/107>
- De la Garza, J. (noviembre-diciembre, 2013). La evaluación de programas educativos a nivel superior en México: Avances y perspectivas. *Perfiles Educativos*, 35. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles//numeros/2013/e>
- Diario Oficial de la Federación. (1979). *Ley que crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?_cod_diario_=204209&pagina=40&seccion=2
- Díaz Barriga, A. (julio, agosto, septiembre, 1987). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, No. 37. Recuperado de www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/1987-37-3-15.
- Díaz-Barriga, A. (1999). La lectura de Tyler, un síntoma de nuestra ignorancia sobre la historia y los procesos educativos. En A. Furlán y N. A. Pasillas (Eds.), *Ralph Tyler. Lecturas comprometidas a cuarenta años de "Principios básicos del currículo"*. México. UNAM Campus Iztacala.
- Escudero, E. (febrero, 2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Expósito, L., Olmedo, M. y Fernández-Cano, A. (julio, 2004). Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos. *RELIEVE*, 10(2), 185-209. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_2.htm
- Feinstein, O. (2016). La evaluación pragmática de políticas públicas. En Corporación Andina de Fomento (Ed.), *La evaluación de políticas públicas. Fundamentos conceptuales y analíticos*. Banco de Desarrollo de América Latina (2016) Corporación Andina de Fomento (CAF).
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 191-215). California: SAGE

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid, España. Ediciones Morata.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2013). *Normas de Evaluación para programas, proyectos y material educativo*. México. Editorial Trillas.
- Junta de Acreditación Nacional de la República de Cuba. (2014). *Sistema de Evaluación y Acreditación de Instituciones de Educación Superior*. Cuba. [versión DX Reader]. Recuperado de [https://www.ecured.cu/Junta de Acreditacion Nacional](https://www.ecured.cu/Junta_de_Acreditacion_Nacional)
- Kerlinger, F. y Lee. (2001). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: Mc Graw Hill.
- Krueger, R. y Casey, M. (2015). *Focus Groups: A practical guide for Applied Research*. Thousand Oaks, California USA: SAGE Publications Ltd.
- Ligero, J. (2016). Dos métodos de evaluación: criterios y teoría del programa. En Corporación Andina de Fomento (Ed.), *La evaluación de políticas públicas. Fundamentos conceptuales y analíticos*. Banco de Desarrollo de América Latina, Corporación Andina de Fomento (CAF).
- López Portillo, V. (2018). Educación superior de calidad y acreditación en México. El caso del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). En E. Sosa (Ed.), *Educación Superior y Sociedad (ESS)* (pp. 65-85). Venezuela, Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Madaus, G., Scriven, M., y Stufflebeam. D., (1993). *Evaluation Models: Evaluation in Educational and Human Services*. The Netherlands. Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Martínez, S. (2009). Políticas en educación superior frente a la transición al siglo XXI. *Reencuentro* (56), Recuperado de <http://bidi.xoc.uam.mx/MostrarPDF.php>
- Mayring, P. (junio, 2000). Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1 (2). Recuperado de www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385
- Mireles, O. (2008). Políticas de evaluación de la calidad del posgrado en México: breve recuento de las últimas dos décadas.. *Calidad en la Educación*, (29). doi <https://doi.org/10.31619/caledu.n29.196>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OECD]. (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes*, OECD Publishing. doi:org/10.1787/9789264309432-en.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2014) *UNESCO y la educación superior, 2014-2017: aportes de la Reunión de Cátedras UNESCO sobre la educación superior, las TIC en la educación y los profesores* [versión DX reader]. Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=1325&lang=es
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. (2018). *Plan de acción 2018-2028: III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*. [versión DX Reader]. Recueprado de <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/22/plan-de-accion-cres-2018-2028/>
- Pallán, C. (1994). Los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior en México en los últimos años. *Revista de la Educación Superior*. ANUIES, 23 (91), 1-20. Recuperado de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista91_S1A1ES.pdf
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista De Investigación Educativa*, 18(2), 261-287. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/121001>
- Pires, S. y Lemaitre, M. (2008). Sistemas de Acreditación y Evaluación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En *CRES 2008: Tendencias de la Educación Superior en América Latina*, IESALC- UNESCO
- Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (2004). *Glosario internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación*. [versión DX Reader] Recuperado de <http://www.riaces.org/v1/index.php/servicios/glosario-riaces>.
- Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (2018). *Orientaciones de buena práctica para la evaluación de agencias responsables de evaluación o acreditación de la calidad de la educación superior en iberoamérica*. [versión DX Reader] Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186350_OBP_RIACES.pdf
- Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (S/F). *Orientaciones de Buena Práctica para la Evaluación de Agencias Responsables de Evaluación o Acreditación de la Calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. [versión DX Reader] Recuperado de: http://www.riaces.org/v1/index.php/download_file/view/191/254
- Rubio, J. (diciembre, 2007). La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (50). Recuperado de <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/632>

- Saldaña, J. (2014). Coding and Analysis Strategies. En P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 581-605). New York, United States of América: Oxford University Press.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Leviton, L. C. (1991). *Foundations of program evaluation: Theories of practice*. Newbury Park, CA: Sage.
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation. Publication #110 of the Social Science Education Consortium*. Indiana University.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation (AERA Monograph series on curriculum evaluation, N° 1)*. Chicago IL: Rand McNally.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. E. Stake (Ed.), *Curriculum evaluation (American Educational Research Association Monograph Series on Evaluation No. 1)*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Scriven, M. (1998). The Nature of Evaluation Part I: Relation to Psychology, *Practical Assessment, Research, and Evaluation*. DOI: <https://doi.org/10.7275/egax-6010>
- Scriven, M (septiembre, 1999) The Nature of Evaluation Part II: Training. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, Vol. 6. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477358.pdf>
- Scriven, M. (2007). Key Evaluation Checklist. *Evaluation Checklist Project*. [versión DX Reader] Recuperado de: <https://wmich.edu/evalcr/checklists>
- Scriven, M. (2007). The logic of evaluation. In H.V. Hansen, et. al. (Eds), *Dissensus and the Search for Common Ground*, CD-ROM (pp. 1-16). Windsor, ON: OSSA.
- Scriven, M. (2009). Meta-Evaluation Revisited. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(11). Recuperado de http://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/view/220.
- Scriven, M. (2015). Key Evaluation Checklist. *Evaluation Checklist Project*. [versión DX Reader]. Recuperado de <https://wmich.edu/evalcr/checklists>
- Scriven, M y Roth. J. (junio, 1990). Special Feature: Needs Assessment. *Evaluation Practice*. 11 (2) <https://doi.org/10.1177/109821409001100207>
- Sistema Educativo Estatal de Baja California. (2018). *2018 Programa Nacional de Posgrados de Calidad de Baja California*. [versión DX Reader]. Recuperado de <http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/investigacion/publicaciones/posgrados/1/posgrados2018-WEB-f.pdf>
- Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (2012). *Manual de Acreditación Oficial de Posgrado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica*. [versión DX Reader]. Recuperado de:

<https://www.sinaes.ac.cr/documentos/Manual de Acreditacion Oficial de Programas de Posgrado.pdf>

- Shadish, W., Cook, T., y Leviton L., (1995). *Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice*. Newbury Park CA: SAGE.
- Simons, H. (2014). Case Study Research: In Depth Understanding in Context. En P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 455-470). New York, United States of América: Oxford University Press.
- Sobrinho, J. (2007). Acreditación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. En *La Educación Superior en el Mundo 2007*. Global University Network for Innovation. ED Mundiprensa
- Sobrinho, J. (2008). Calidad, Pertinencia y Responsabilidad Social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña. En A. L. Gazzola y A. Didriksson (Eds.), *CRES 2008: Tendencias de la Educación Superior en América Latina*, IESALC- UNESCO
- Spencer, R., Pryce, J. y Walsh, J. (2014). Philosophical Approaches to Qualitative Research. En *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 81-98). New York, United States of América: Oxford University Press.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. España. Editorial GRAÓ.
- Stake, Robert E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stufflebeam, D. y Coryn, Ch. (2014). *Evaluation Theory, Models, & Applications*. Jossey - Bass USA.
- Stufflebeam, D. Shinkfield, A. (1993) *Evaluación sistemática Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Stufflebeam, D. (2015) *CIPP Evaluation Model Checklist: A Tool for Applying the Model to Assess Projects and Programs*. [versión DX Reader]. Recuperado de <https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2018/cipp-model-stufflebeam.pdf>
- Stufflebeam, D. (2003). The CIPP Model for Evaluation. En Kellaghan, T., Stufflebeam, D., L. y Wingate, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation* (primera parte). (pp. 31-63). Gran Bretaña: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (2017). *The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability*. New York, NY: Guilford.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Tünnermann, C. (septiembre-diciembre 2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación de América

Latina. *Universidades*. 60(47). Recuperado de <http://132.247.171.154:8080/handle/Rep-UDUAL/1092>

Tyler, R. (1942). General statement on evaluation. *Journal of educational research*. 35 (7), 492-501. DOI: [10.1080/00220671.1942.10881106](https://doi.org/10.1080/00220671.1942.10881106)

Tyler, R. (1968). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires. Editorial Troquel.

Tyler, R. (1993) A Rationale for Program Evaluation. En D.**Stufflebeam**, G. **Madaus**, George y T. **Kellaghan**. (Eds.), *Evaluation Models Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Springer.

Universidad Autónoma de Baja California. (2015). *100% de Posgrados e Calidad en la UABC. Políticas, logros y retos para la competitividad institucional*. Recuperado de http://cimarron.uabc.mx/pdf/documentosCGPI/100_Posgrados_Calidad_UABC.pdf

Universidad Autónoma de Baja California (1996) *Reglamento General de Estudios de Posgrado CAPÍTULO V: DEL FUNCIONAMIENTO DE LOS PROGRAMAS*. [versión DX Reader] Recuperado de <http://cimarron.mx1.uabc.mx/reglapos.html>

Universidad Autónoma de Baja California (2018). *Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California*. [versión DX Reader]. Recuperado de http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/Estatutos/03_EstatutoEscolarUABC_ReformasDic032018.pdf.

Universidad Autónoma de Baja California (2006). *Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California*. [versión DX Reader]. Recuperado de <http://www.uabc.mx/vinculacion/docs/Estatuto-Escolar.pdf>

Universidad Autónoma de Baja California (2014). *Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California*. [versión DX Reader]. Recuperado de [http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/index.htm files/ESTATUTOE SCOLARUABC\(REFORMASDEOCTUBRE2014\).pdf](http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/index.htm_files/ESTATUTOE SCOLARUABC(REFORMASDEOCTUBRE2014).pdf).

Universidad Autónoma de Baja California (2016). *Documento de Referencia y Operación de Programas de Posgrado: Maestría en Educación*. [versión DX Reader] Recuperado de: <http://maestriaeducacion.uabc.mx/>

Universidad Autónoma de Baja California. (2020). *Página de la coordinación de Posgrado e Investigación*. [versión DX Reader]. Recuperado de: <http://cimarron.mx1.uabc.mx/progposgrado.html>

Universidad Autónoma de Baja California, (2018). *Maestría en Educación convocatoria 2019-2020*. [versión DX Reader]. Recuperado de: <http://fcays.ens.uabc.mx/wp-content/uploads/2018/12/CARTEL-ME-2019-2021-versi%C3%B3n-final.pdf>

Universidad Autónoma de Baja California (2015). *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*. Recuperado de <http://fca.mx1.uabc.mx/Nueva-FCA/Documentos/PDI%202015-2019%20UABC.pdf>

Western Michigan University. (2017). *In Memoriam: The Evaluation Center founder Dr. Daniel Stufflebeam*. [versión DX Reader]. Recuperado de <https://wmich.edu/evaluation/stufflebeam>

Apéndice

Apéndice 1

Guion de entrevista: Dr. Salvador Ponce Ceballos

Fecha: 19 de Diciembre del 2018

Objetivo:

Conocer datos históricos de la creación del programa de posgrado “Maestría en educación”

Datos personales.

Nombre.

Puesto o cargo.

Tiempo en el cargo.

Temas específicos.

¿Cuál fue su participación en la creación del posgrado?

¿Qué otros profesionales participaron?

¿Cómo fue el proceso?

¿Cuándo inició?

¿Cuánto tiempo duró el proceso?

¿Quiénes fueron las partes involucradas?

¿Qué necesidades cubre el programa?

¿Con qué facilidades contaron para la creación del programa?

¿Ante qué problemáticas se enfrentaron para el desarrollo del programa?

¿A la fecha se han cubierto las expectativas que se esperaban del programa?

¿Relación actual con el programa de posgrado de la Maestría en Educación?

Apéndice 2

Grupo Focal: Evaluación Formativa de la Maestría en Educación UABC, campus Ensenada	
Fecha	Primer grupo: 24 de junio 2019, horario 11:00am Segundo grupo: 25 de junio del 2019, horario 4:00pm
Lugar	UABC campus Ensenada, FCAYS
Participantes	Estudiantes de la primera generación del programa de ME
Moderador	Ana Elizabeth Tafoya Rodarte
Asistente	Itziar Gallegos
Director de tesis	Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Materiales	Formato de consentimiento informado. Guía de grupo focal Ficha de datos de identificación Cafetera, café, azúcar, crema, desechables, galletitas Cartulina para hacer los personificadores Marcadores Grabadora de sonido (2) Grabadora de video Libreta de notas
Tiempo estimado	2 horas aprox.
Actividades	
Bienvenida 15 min.	Ofrecer ambigú Firmar consentimiento informado Ficha de identificación Hacer su personificador

<p>Resumen del tema. 3 min.</p>	<p>Buenos días (tardes), bienvenidas y muchas gracias por darse el tiempo para venir a platicar un poco sobre su experiencia en el programa de ME, mi nombre es Ana Elizabeth Tafoya y mi compañera Itziar Gallegos quien me apoyará para la realización de este grupo focal. Somos estudiantes de la MCE del IIDE</p> <p>El tema central a tratar es conocer su experiencia antes, durante y ahora que han finalizado, sobre el programa de maestría que cursaron. Siéntanse en confianza de expresar tanto aspectos positivos como negativos el objetivo es realizar una evaluación formativa que sirva para mejorar el programa.</p> <p>Les recuerdo que todo lo que se hable en esta sesión será tratado de manera confidencial, tal y como se estipula en el consentimiento informado que firmaron al llegar.</p> <p>Preguntar si hay alguna duda.</p>
<p>Reglas básicas 3 min.</p>	<p>Algunas reglas básicas antes de iniciar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mi papel será guiar la discusión y darle la palabra a quien la vaya solicitando. - No hay respuestas correctas o incorrectas, solo puntos de vista diferentes - Estamos grabando, por lo que se solicita que solo una persona hable a la vez. - Se dará la palabra a quien levante su mano. - No necesitas estar de acuerdo con los demás, pero debes escuchar respetuosamente a los demás. - Comparte tus puntos de vista son aceptados tanto comentarios positivos como negativos. <ul style="list-style-type: none"> ● Apague su teléfono celular. Si no puede y si tiene que responder, por favor, hágalo tan silenciosamente y reúnanse con nosotros lo antes posible. - Pueden responder a los comentarios de las demás participantes por turnos.
<p>Pregunta de presentación o introducción 10 min</p>	<p>Para iniciar, les voy a pedir que me digan su nombre, el tema que desarrollaron en sus proyectos de intervención y que hagan un esfuerzo por regresar al año 2016 en el momento que ingresaron a la maestría y nos platiquen un poco sobre ¿por qué decidieron entrar al programa?</p>
<p>Introducción 20 min</p>	<p>¿Qué es lo que más te gustó del programa? ¿Cuál es tu opinión sobre el plan de estudios? ¿Cómo fue tu experiencia en cuanto a trámites y operación del programa?</p>

Transición 20 min	<p>¿Qué ventajas y desventajas tiene haber realizado estudios en un programa que pertenece al PNPC de CONACyT?</p> <p>¿Cuál es su opinión en cuanto a los servicios de apoyo: Movilidad, becas, tutores?</p> <p>¿Cómo pueden aplicar lo aprendido en la ME en su vida profesional?</p>
Preguntas clave 20 min	<p>¿Con qué problemas se enfrentaron durante el transcurso del programa?</p> <p>¿Si estuvieras a cargo del programa qué aspectos cambiarías?</p> <p>¿Qué puede hacer la coordinación para mejorar el programa?</p> <p>¿Cuál es su valoración sobre el desarrollo del proceso de intervención?</p> <p>¿Cuál fue su experiencia con las UR?</p> <p>¿Qué esperan del programa en cuanto a seguimiento de egresados?</p>
Preguntas cierre 20 min	<p>De todos los temas que se han abordado ¿Cuál es el más importante para ti?</p> <p>¿Hay algún tema que consideren importante y que no se haya mencionado en la discusión?</p>
Conclusión 10 min.	<p>Breve resumen</p> <p>Agradecimiento y despedida</p>

Apéndice 3

Fecha de realización de la entrevista:

Lugar:

OBJETIVO:

Conocer la opinión sobre los proyectos de intervención educativa realizados en colaboración con el programa de Maestría en Educación, así como las necesidades de mejora de su institución desde la perspectiva de los representantes de cada unidad receptora.

Datos personales:

Nombre:

Tiempo en el cargo:

¿Cómo fue el contacto con el programa de Maestría en Educación?

¿Cuál fue el proyecto de intervención que se realizó en esta unidad?

¿Cuál fue el objetivo del proyecto de intervención?

¿Cómo se determinaron las necesidades por atender?

¿Qué actividades se realizaron para la realización del proyecto?

¿Qué necesidades se cubrieron?

¿Se cumplió con el programa propuesto?

¿Cuáles son las ventajas de haber trabajado con un proyecto de intervención con la ME?

¿Cuáles son las desventajas que tuvo haber trabajado con el proyecto de intervención con la ME?

¿Tiene alguna propuesta de mejora sobre los procesos de implementación de los proyectos de intervención?