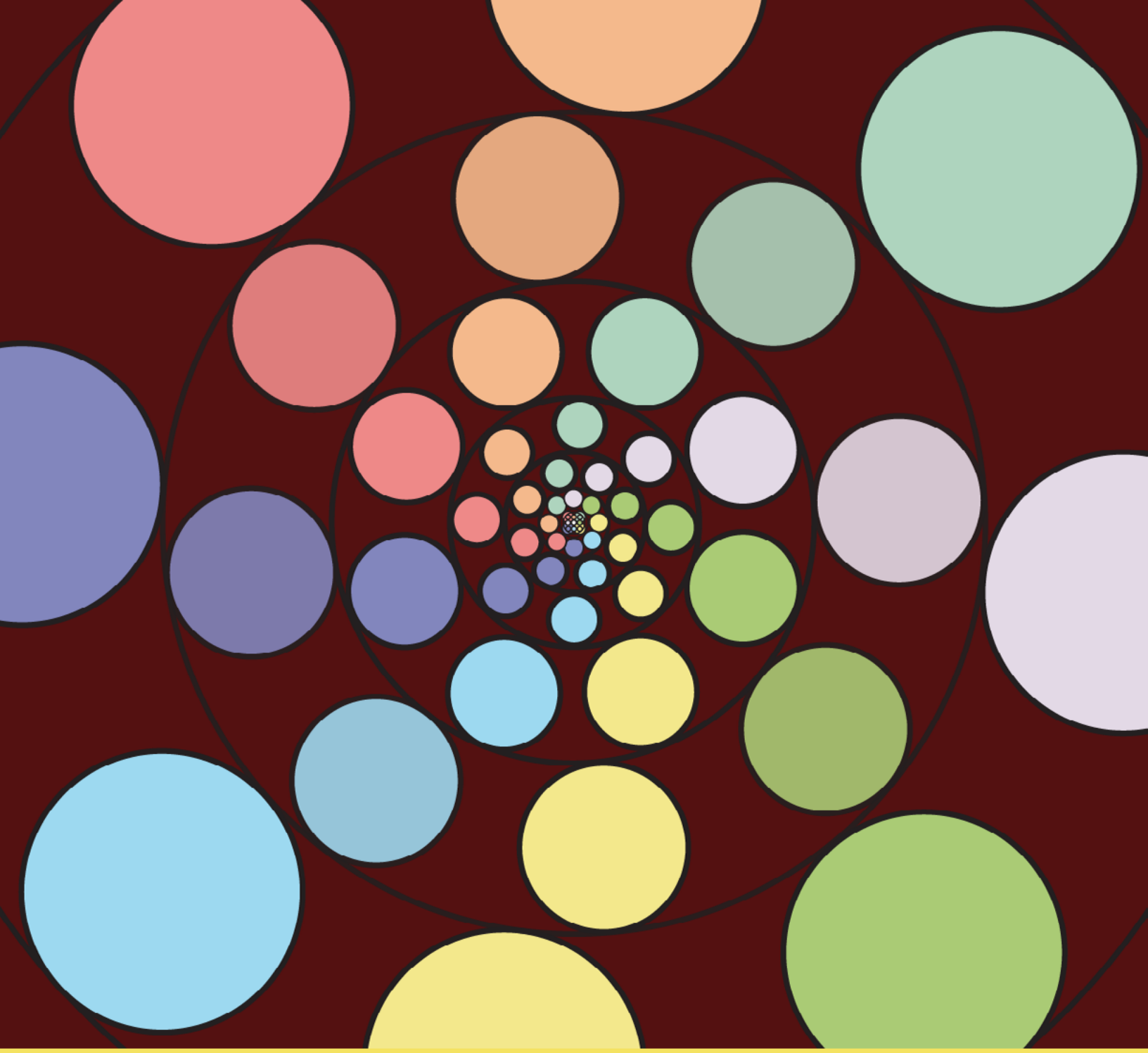


DATOS Y RELATOS

sobre los resultados, impacto y trascendencia del Modelo “V”

Vivencias y experiencias de pares evaluadores de la RIEV

JORGE GONZÁLEZ GONZÁLEZ
Coordinador

RED INTERNACIONAL DE EVALUADORES, S.C.
por el mejoramiento permanente de la educación

© **Datos y relatos sobre los resultados, impacto y trascendencia del Modelo "V": Vivencias y experiencias de pares evaluadores de la RIEV**

Primera edición, 2025

D.R. ©RED INTERNACIONAL DE EVALUADORES, S.C.
Primera Cerrada de Buenavista N° 1, Col. San Bernabé Ocotepec
C.P.10300, Deleg. Magdalena Contreras, Ciudad de México, México

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra.

Cuidado de la edición: Jessica Itzel Méndez Contreras

Corrección de estilo y maquetación:
Sofía Stamatio para Artemisa Comunicación

Diseño de portada: Daniela Serrano Rosas

Fuentes tipográficas: Gandhi Sans, Gandhi Serif,
Source Sans Pro y Minion Pro

ISBN 978-607-9157-11-1

Hecho en México.

Índice

6 **Presentación**
Jorge González González

9 **Del pensamiento crítico a la praxis evaluativa: Una travesía formativa en la RIEV con el Modelo “V” de Evaluación–Planeación**
Jorge González González

23 **La Universidad de Boyacá y su trayectoria con el Modelo “V” de la RIEV: Una experiencia de transformación, impacto y evolución**
Andrés Correal Cuervo

45 **Experiencia de la FES Zaragoza UNAM en el marco del Modelo “V de Evaluación–Planeación. Avances y retrocesos**
Angélica Rosalva Martínez Rodríguez

57 **Trascendencia del Modelo Educativo de San Marcos en el siglo XXI: Impacto de la acreditación internacional con el Modelo “V” en la gestación de autorreferentes institucionales**
Antonia Castro Rodríguez y Paul Munguía Becerra

67 **Modelo “V” en Arquitectura: Autoevaluación, calidad y articulación institucional desde una perspectiva estructural**
Crayla Alfaro Aucca

80 **El impacto del Modelo “V” en la construcción del perfil de egreso como objetivo final de un programa educativo**
David Rodríguez Chaparro

88 **Modelo “V” y evaluación quinquenal: una experiencia integral de éxito en la Universidad del Caribe, República Dominicana**
Denisse Morales-Billini

95 **Intervenciones organizacionales en el marco de la planeación y evaluación de instituciones de educación superior a partir del Modelo “V”**
Enrique Carrizo

103 **Las UVADIs como núcleos estructurales de articulación funcional en los procesos de evaluación y acreditación internacional**
Ernesto González Pesantes

114 **El arte de preguntar en los procesos de acreditación universitaria: La clave para el conocimiento, la comprensión y la transformación**
Gastón Boero Falcini

125 **La evaluación como un espejo: Transformación recíproca entre evaluador y evaluado**
Jessica Itzel Méndez Contreras

134 **Impacto del Modelo “V” de la RIEV en la Mejora de la Calidad en la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la UAC (2021–2024)**
Karen Melissa Garcés Porras y Rosaura Torre Rueda

144 **Demandas globales y respuestas locales. Testimonios de la acreditación internacional en la Universidad Autónoma de Tamaulipas**
Marco Aurelio Navarro-Leal

161 **La experiencia de ser par evaluador disciplinar en el Modelo RIEV: Un homenaje a Alexis Morón Borjas**
María Isabel Pardo Silva

171 **Experiencias evaluativas con la RIEV**
María Leonor Mesa Cordero

180 **Mi camino en el Modelo “V”: Intencionalidad, fundamentos y capacidades en clave evaluativa**
Mariana Saenz

191 **El conocer científico, la epistemología del evaluador y la investigación evaluativa. Reflexión y experiencia de la aplicación del Modelo “V” para la mejora continua del “yo evaluador”**
María Verónica Peña Seminario

203 **Mis datos y relatos como ficóloga y evaluadora educativa**
Michele Louise Gold Morgan

214 **Impacto e incidencia del Modelo “V” en una discípula que procuró con éxito aplicar saberes y prácticas de una enseñanza transformadora**
Milagros Yost

222 **De la evaluación a la metacognición: Una reflexión sobre el Modelo “V” de Evaluación–Planeación como vía hacia la excelencia en la educación superior**
Mirna Maribel García de González

231 **Nora E. Galindo Miranda y la RIEV: Un proceso transformado y un proceso alterado**
Nora Elizabeth Galindo Miranda

245 **Ser par académico de la RIEV: Algunas lecciones aprendidas**
Piedad Ramírez Pardo

251 **El impacto de la acreditación en la Universidad Andina del Cusco con el Modelo “V” de Evaluación–Planeación**
Rosaura Torre Rueda y Karen Garcés Porras

257 **De la mirada técnica a la conciencia transformadora: Reflexiones sobre mi travesía como par evaluadora en el Modelo “V”**
Yuberkis Chevalier Encarnación

265 **Fundamentos epistemológicos del juicio evaluativo estructural en el Modelo “V” de la RIEV**
Jorge González González

292 **Glosario**

301 **Anexo fotográfico**

Presentación

Jorge González González

Presidente de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV) y director del Sistema Internacional para la Medición, Mejoramiento y Aseguramiento de la Calidad (SIMMACE)

Presentación

Este libro nace del encuentro entre voces diversas que comparten el mismo compromiso: la transformación de la educación superior a través de una evaluación con sentido humano y profundamente contextualizada. Las páginas que siguen recogen las experiencias vitales de los pares evaluadores de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV), profesionales que han hecho del Modelo “V” no solo un marco metodológico, sino una forma de comprender y acompañar los procesos institucionales con mirada crítica y corazón comprometido.

Lo que el lector encontrará aquí no es un manual de procedimientos ni un tratado teórico unívoco, sino el testimonio polifónico de quienes han vivido en primera persona el poder transformador de una evaluación entendida como diálogo, como encuentro y como acto de justicia epistémica. Cada capítulo lleva la impronta única de su autor, reflejando cómo un mismo modelo puede ser interpretado y enriquecido desde distintas disciplinas, contextos nacionales y trayectorias personales, sin perder por ello su coherencia fundamental.

El Modelo “V” se revela en estas páginas como lo que siempre ha sido: una invitación a mirar más allá de los indicadores convencionales, a escuchar las voces que suelen quedar al margen de los procesos evaluativos tradicionales, y a construir —junto con las instituciones— rutas de mejora que honren su identidad mientras las desafían a crecer. Su potencia radica precisamente en esa capacidad para articular lo técnico con lo humano, lo estructural con lo circunstancial, el rigor metodológico con la sensibilidad contextual.

Queremos expresar nuestro más sincero reconocimiento a todos los pares evaluadores cuya labor ha hecho posible esta obra. A quienes han volcado su experiencia en estas páginas con generosidad intelectual y honestidad emocional. A los que han entendido que evaluar es, ante todo, un acto de fe en la posibilidad de mejorar, un ejercicio de humildad profesional y un compromiso con el futuro de nuestras universidades. Su trabajo demuestra día a día que otra evaluación es posible: más justa, más pertinente, más “nuestramericana”.

Los nombres de los autores que componen esta obra son testigos de que la evaluación de calidad no se hace desde la imposición de estándares externos, sino desde el encuentro entre profesionales que creen en el poder transformador de la educación. Cada firma representa una historia, una lucha, un conjunto de lecciones aprendidas en el terreno siempre complejo de la mejora institucional. Nuestro agradecimiento a:

Andrés Correal Cuervo
Angélica Rosalva Martínez Rodríguez
Antonia Castro Rodríguez
Crayla Alfaro Aucca
David Rodríguez Chaparro

Denisse Morales-Billini
Enrique Carrizo
Ernesto González Pesantes
Gastón Boero Falcini
Jessica Itzel Méndez Contreras
Karen Melissa Garcés Porras
Marco Aurelio Navarro-Leal
Ma. Isabel Pardo Silva
María Leonor Mesa Cordero
Mariana Saenz
María Verónica Peña Seminario
Michele Louise Gold Morgan
Milagros Yost
Mirna Maribel García de González
Nora Elizabeth Galindo Miranda
Paul Munguía Becerra
Piedad Ramírez Pardo
Rosaura Torre Rueda
Yuberkis Chevalier Encarnación

Esta publicación es, en definitiva, un homenaje a esa comunidad evaluativa que ha sabido construir conocimiento desde la práctica reflexiva. Que ha entendido que los mejores modelos son aquellos que se dejan interpelar por la realidad. Y que sigue demostrando, evaluación tras evaluación, que cuando el rigor metodológico se alía con el compromiso ético, los resultados trascienden lo académico para convertirse en actos de justicia educativa.

Al lector le ofrecemos no un texto cerrado, sino una conversación abierta. No conclusiones definitivas, sino provocaciones para seguir pensando. Porque de eso se trata, al fin y al cabo, la evaluación con el Modelo “V”: de un viaje colectivo hacia la calidad educativa que merecen nuestros pueblos, hecho con los pies firmes en la realidad y la mirada puesta en el horizonte de las posibilidades.

La estructura del libro sigue el ritmo natural de todo proceso transformador. Comienza sentando las bases conceptuales del Modelo “V” y su particular enfoque del juicio evaluativo. Da luego voz a las experiencias concretas de aplicación, donde la teoría se hace carne en relatos llenos de aprendizajes y desafíos. Y culmina proyectándose hacia el futuro, planteando las líneas de investigación que permitirán seguir reinventando la evaluación para responder a los retos de una educación superior en constante evolución.

Jorge González González
Presidente de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV) y director del Sistema Internacional para la Medición, Mejoramiento y Aseguramiento de la Calidad (SIMMACE)

Del pensamiento crítico a la praxis evaluativa: Una travesía formativa en la RIEV con el Modelo “V” de Evaluación–Planeación

Jorge González González

Presidente de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV) y director del Sistema Internacional para la Medición, Mejoramiento y Aseguramiento de la Calidad (SIMMACE)

Del pensamiento crítico a la praxis evaluativa: Una travesía formativa en la RIEV con el Modelo “V” de Evaluación–Planeación

Jorge González González[1]

Resumen
A través de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV) se ha conformado una comunidad epistémica y de práctica que ha contribuido a consolidar una cultura evaluativa, ética, participativa y orientada al mejoramiento permanente de la educación superior. El texto destaca el papel innovador de la RIEV al construir una comunidad de evaluación fundada en principios de corresponsabilidad, identidad institucional y transformación continua frente a los modelos estandarizados dominantes. Se incluyen datos sobre instituciones acreditadas, recomendaciones emitidas y experiencias paradigmáticas que ilustran el impacto estructural alcanzado. Finalmente, como parte del paratexto, se agregan algunos epígrafes, frases cortas y aforismos —siempre entrecomillados— que representan y hacen evidentes las relaciones de intertextualidad y que resumen el devenir de mi experiencia, pensamiento, palabra, obra y resultados, todos ellos como un buen ejemplo de procesos alterados.

Palabras clave: RIEV; Modelo “V”; Evaluación–Planeación; evaluación educativa; justicia educativa; par evaluador.

1. Prólogo autobiográfico

Escribir una autobiografía, aunque sea muy resumida, no es un ejercicio de vanidad sino un acto de responsabilidad. A cierta edad, después de múltiples y variables encuentros con la realidad, aprendizajes, errores y logros, uno descubre que el conocimiento no solo se construye, comparte y se aplica: también se vive. Este texto no pretende ser una alegoría personal, sino un mapa de trayectorias, una memoria de ideas y situaciones vividas, y un testimonio de búsqueda intelectual y compromiso ético con los demás y conmigo mismo.

He tenido el privilegio —y también el reto— de transitar entre tres mundos: el de las ciencias biológicas, el de la epistemología y el de la educación. El primero, desde la estructura y función

1 Presidente de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV) y director del Sistema Internacional para la Medición, Mejoramiento y Aseguramiento de la Calidad (SIMMACE) | México. jgg1@hotmail.com

celular hasta la estructura y organización de las comunidades biológicas. El segundo, desde la estructura y organización del pensamiento en general hasta la estructura y organización de las ideas y el conocimiento con una intención disciplinaria o ideológica. El tercero, desde la estructura y organización educativa hasta las estructuras y organizaciones sociales. Estos tres mundos tienen en común que son sistemas complejos en transformación permanente y, si no se transforman, son rebasados por los cambios del entorno. De ese entrecruce nació la Teoría de los Procesos Alterados (TPA) y, más tarde, el Modelo “V” de Evaluación–Planeación.

Nací en un tiempo en que la ciencia era vista como certeza y la educación como una promesa nacional. Desde joven sentí el llamado de observar, de preguntar y de entender cómo funciona la vida, no solo en sus aspectos visibles, sino también en sus lógicas profundas. Comencé mi camino en la biología fascinado por los sistemas vivos, su complejidad y su resiliencia. Pero pronto comprendí que detrás de la expresión ontológica de cada organismo hay una propuesta epistemológica, una forma de entender y organizar el saber de su existencia y devenir.

Toda vocación científica comienza con una curiosidad fundante, una pregunta que no se agota. En mi caso, esa pregunta fue: ¿cómo se transforma la vida? Estudié biología con una convicción profunda: la ciencia debe explicar, pero también implicarse con la vida. Muy pronto me di cuenta de que la biología tradicional, aunque rigurosa en su método, necesitaba expandir su horizonte para incluir lo complejo, lo incierto, lo relacional.

La TPA no surgió de un laboratorio ni de una oficina universitaria. Surgió de una inquietud radical: ¿por qué algunas estructuras cambian y otras se resisten? ¿Qué hace que un sistema —biológico, organizacional o conceptual— entre en una fase de alteración? Esta teoría pone en el centro la alteración como principio organizador. Lo alterado no es un accidente: es una vía de transformación.

La TPA ofrece una interpretación integral de la realidad a través de una tríada: lo objetivo (estructuras y datos), lo subjetivo (percepciones y emociones) y lo circunstancial (contexto e historia). Estos elementos interactúan generando alteraciones estructurales, funcionales y simbólicas. En las universidades latinoamericanas, la alteración es una constante: responder a ella con comprensión estructural permite una verdadera transformación institucional.

El Modelo “V” nace como una herramienta derivada de la TPA. Analiza las organizaciones universitarias desde tres niveles: superestructura (intencionalidad), estructura (organización) e infraestructura (recursos). A través de procesos de autoevaluación, evaluación externa y certificación, permite el diagnóstico y mejoramiento institucional.

El Modelo “V” ha sido aplicado en universidades de América Latina y el Caribe, mejorando la calidad académica, fortaleciendo la gestión y fomentando el desarrollo de capacidades internas. Sus procesos han demostrado que la evaluación, bien concebida, transforma tanto a las instituciones como a las personas que las integran.

He sido y soy un par evaluador de la RIEV. Todo par evaluador RIEV es un profesional de la investigación evaluativa. Su perfil integra conocimiento disciplinar profundo, formación en evaluación, pensamiento crítico y ética. Debe actuar con integridad, promover la justicia y contribuir con responsabilidad social al fortalecimiento de la educación superior. Su actitud es colaborativa, reflexiva y comprometida con la mejora permanente.

Por mi experiencia como par evaluador de la RIEV y a través de discusiones hemos llegado al consenso de que la evaluación en el ámbito universitario trasciende la mera medición de indicadores: implica una comprensión profunda de los procesos educativos y un compromiso ético con la mejora continua. En este contexto, el par evaluador de la RIEV se concibe como un profesional integral, cuya formación y actuación se fundamentan en principios académicos, éticos y de responsabilidad social, con las siguientes características:

Competencias académicas y disciplinares

- Conocimiento profundo de su disciplina: Dominio actualizado de los contenidos y metodologías propias de su área de especialización.
- Formación en evaluación educativa: Comprensión de teorías y modelos de evaluación, incluyendo el Modelo “V” de Evaluación–Planeación.
- Capacidad de análisis crítico: Habilidad para interpretar datos y contextos, identificando fortalezas y áreas de mejora en las instituciones evaluadas.

Actitudes éticas y compromiso moral

- Actuar con integridad y objetividad: Emitir juicios basados en evidencia, evitando prejuicios o intereses personales.
- Respetar la confidencialidad: Manejar la información obtenida durante el proceso de evaluación con discreción y responsabilidad.
- Promover la equidad y la justicia: Asegurar que la evaluación contribuya a la mejora de la calidad educativa para todos los actores involucrados.

Compromiso con la moral universitaria

- Responsabilidad social: Conciencia de que su labor impacta en la formación de profesionales y en el desarrollo de la sociedad.
- Colaboración y diálogo: Disposición para trabajar en equipo, respetando las opiniones y experiencias de otros evaluadores y de la comunidad académica.
- Compromiso con la mejora continua: Voluntad de aprender y adaptarse, incorporando nuevas perspectivas y metodologías en su práctica evaluativa.

Como se observa, el perfil del par evaluador RIEV integra competencias académicas, actitudes éticas y un profundo compromiso con la moral universitaria. Los pares no solo evalúan, sino que también contribuyen activamente al fortalecimiento de la calidad educativa y al desarrollo de una cultura institucional basada en la reflexión, la equidad y la pertinencia.

2. De la teoría de Evaluación–Planeación transformadora a la praxis evaluativa solidaria

“Evaluar no es controlar, es comprender para transformar.
Evaluar no es calificar, es dialogar para mejorar.”

Durante los procesos estamos coexistiendo, cada uno de los pares, por un lado con nuestra historia, familia, trabajo, formación y experiencia (lo que “es”), y por el otro nos encontramos con otros pares por una finalidad común: avanzar en un proceso de formación y transformación educativa. La construcción del Modelo “V” no fue un ejercicio de escritorio ni una invención teórica descontextualizada. Surgió como una respuesta estructurada y crítica ante las disfunciones que afectan a los sistemas de evaluación universitaria en nuestra región.

Como biólogo y epistemólogo, encontré las analogías entre los sistemas vivos y las instituciones educativas, un terreno fértil para pensar la complejidad organizacional desde una lógica transformadora.

La evaluación, desde esta perspectiva, no podía seguir reducida a formatos rígidos, listas de cotejo o auditorías externas sin alma. Debía convertirse en un proceso integral de reflexión crítica y aprendizaje institucional, basado en la comprensión profunda de las funciones, tensiones y aspiraciones de las universidades.

“La evaluación auténtica nace de una actitud crítica,
se alimenta de la experiencia y se proyecta con compromiso
hacia la mejora.”

El Modelo “V” no es solo una herramienta de análisis institucional: es también una pedagogía del reconocimiento, una práctica de conciencia que parte de la subjetividad (“el yo”) y se proyecta hacia el entorno institucional, social y universal. Desde esta perspectiva, toda autoevaluación comienza por el reconocimiento de sí mismo, no como un gesto narcisista sino como punto de partida para la ética compartida y la construcción de comunidad.

El Modelo “V” como articulador epistemológico y operador de una praxis transformadora

“Todo modelo que pretenda transformar debe partir
del reconocimiento de lo que ya existe
y de lo que podría llegar a ser.”

El Modelo “V” articula teoría y praxis con una orientación ética. Su epistemología y metodología estás basadas en:

- La Teoría de los Procesos Alterados, como marco epistemológico que permite comprender las transformaciones de sistemas complejos en devenir.
- El enfoque multirreferencial, que reconoce la diversidad de racionalidades y lenguajes transdisciplinarios en el campo educativo.
- Las lógicas dialógicas, que reconocen y respetan la diversidad, sustituyen la visión fiscalizadora y de imposición por una actitud solidaria de acompañamiento crítico en el proceso de mejoramiento del yo a la institución.

“El evaluador no impone; interpreta, confronta y propone
desde el conocimiento y la empatía.”

En su estructura, el Modelo “V” diferencia niveles de análisis (superestructura, estructura e infraestructura) y tipos o modalidades de evaluación (autoevaluación, evaluación externa, acreditación y certificación), promoviendo así una visión sistémica, procesual e integrativa.

La experiencia transformadora con la RIEV

“La evaluación mutua: no solo el evaluado,
el evaluador también se transforma.”

Desde su fundación, la RIEV ha sido mucho más que una red de técnicos especializados. Es una comunidad ética de profesionales comprometidos con la mejora permanente de la educación. Habiendo participado en más de 120 procesos en 17 países, el Modelo “V” ha sido implementado como herramienta de análisis, pero también como generador de nuevas formas de pensar y vivir la universidad.

Cada proyecto y cada misión de evaluación de y con la RIEV ha significado también un acto de co-formación: las instituciones se autoevalúan y los pares evaluadores se reevalúan. Esta simetría y complementariedad ontológica, epistemológica y metodológica ha permitido construir confianza, conocimiento mutuo y un lenguaje común entre pares.

Formación de evaluadores: del “yo evaluador” a la praxis colectiva

“Ser par evaluador no es solo conocer indicadores,
es reconocer procesos, contextos y significados.”

Uno de los aportes más significativos del Modelo “V” ha sido el desarrollo del perfil del par evaluador educativo y disciplinario: un profesional que conjuga saberes disciplinares, capacidades metodológicas, sensibilidad ética y conciencia institucional, y que los comparte y confronta con otros pares.

La formación de los pares evaluadores ha estado centrada en el desarrollo de habilidades críticas, reflexivas y proyectivas a través de cursos, talleres y diplomados con fuerte base teórica y práctica.

El concepto del “yo evaluador” —consciente, ético y responsable— ha sido una clave disciplinaria y pedagógica para construir una identidad profesional comprometida con la transformación colectiva y no con la imposición externa.

Esta práctica individual alcanza su mayor potencia cuando se convierte en praxis colectiva. Y eso implica una ética del encuentro, una voluntad de confrontar representaciones diversas y una profunda conciencia de la trascendencia que tiene cada juicio, cada recomendación, cada palabra dicha en un informe de evaluación.

Ética, responsabilidad y compromiso institucional

“Evaluar con ética es mirar con justicia, hablar con verdad
y actuar con responsabilidad.”

El Modelo “V” se diferencia por integrar la dimensión ética como eje transversal. Evaluar no es una técnica: es una postura ante la vida institucional. Implica asumir responsabilidad frente a los efectos de nuestros juicios y recomendaciones. No se trata de emitir dictámenes fríos, sino de acompañar procesos de mejora con mirada crítica y humana.

Este modelo postula que no puede haber calidad sin equidad ni mejora sin compromiso. Por ello, cada evaluación es también una oportunidad para consolidar una cultura de mejoramiento de calidad educativa basada en valores y principios universitarios.

Proyección del Modelo “V”: más allá de la acreditación

“La acreditación es un punto de partida, no una meta.
La verdadera meta es la mejora continua de todos los niveles
y dimensiones con enfoque humanista y compromiso social.”

El Modelo “V” ha sido útil para los procesos de acreditación, pero no se agota en ellos. Su potencial radica en que permite analizar, comprender y transformar las dinámicas institucionales más allá del cumplimiento de metas de corto, mediano y largo plazo.

Los tiempos y las circunstancias han cambiado diferencialmente, pero más dramáticamente en los cuatro referentes de apoyo para la evaluación. Actualmente, se exploran nuevas aplicaciones del Modelo “V” en:

- Evaluación de políticas públicas educativas.
- Modelos de autoevaluación estratégica institucional.
- Programas de formación interdisciplinaria.
- Procesos de digitalización y evaluación en entornos híbridos.
- Articulación con marcos internacionales de aseguramiento de la calidad sin perder la identidad institucional.

“Un modelo vivo crece con la práctica, se adapta con la experiencia y se enriquece con el diálogo.”

3. El análisis estructural integrativo: de la autoevaluación a la certificación profesional universitaria

“La evaluación no transforma por sí sola; lo hace a través del trabajo de personas, cuando se convierte en conciencia colectiva y praxis transformadora.”

Fundamentos del Análisis Estructural Integrativo

“Comprender antes de intervenir. Evaluar es diagnosticar con profundidad antes de proponer con responsabilidad.”

El Modelo “V”, también llamado Análisis Estructural Integrativo, parte de una concepción sistémica de la universidad. Se propone diagnosticar su funcionamiento integral, comprendiendo no solo lo que se dice que se hace, sino lo que efectivamente ocurre.

Principios y dinámica del Modelo “V”

“La calidad educativa no es una foto estática, es una película con múltiples guiones en juego. El Modelo “V” ayuda a leer el guion colectivo.”

- Integración estructural: aborda infraestructura, estructura y superestructura como niveles interdependientes.
- Enfoque funcional y cultural: examina los procesos y sus significados institucionales.
- Evaluación multirreferencial: incorpora los cuatro referentes: institucional, disciplinario, profesional y social.

Indicadores y paradigmas del Modelo “V”

> “No hay mejora sin diagnóstico, ni diagnóstico sin diálogo. El análisis estructural es un puente entre la razón y la acción.”

- Caracterización del programa o institución.
- Selección de indicadores paramétricos y paradigmáticos.
- Preguntas orientadoras y paradigmagramas.
- Síntesis confrontativa interdisciplinaria.

Aplicación y resultados

> “Donde se aplica el Modelo “V”, no se simula calidad: se construye comunidad de sentido y propósito educativo.”

Más de 100 programas han evidenciado mejoras en:

- Diseño curricular.
- Articulación de funciones sustantivas.
- Estrategias de mejora.
- Cultura organizacional.

Hacia la Certificación Profesional Universitaria (CPU)

Esta etapa de cierre formativo se vincula estrechamente con los indicadores paradigmáticos del Modelo “V”, que permiten validar no solo logros cuantificables, sino también el tránsito estructural, ético y proyectivo de la formación integral.

> “Formar ya no basta. Hay que acompañar, evaluar y certificar la capacidad de transformar.”

El Modelo “V” culmina con la CPU, que reconoce:

- La praxis significativa en contextos reales.
- La articulación entre formación, desempeño y responsabilidad.
- La certificación basada en evidencias y no en declaraciones.

Certificar en este modelo implica validar no solo conocimientos teóricos, sino sobre todo la capacidad de transformar la realidad a partir de un conocimiento ético, crítico y solidario. Así,

la certificación se convierte en un acto de fe pública responsable: la universidad garantiza que el egresado ha transitado un proceso formativo que lo habilita para contribuir, con pertinencia y responsabilidad, al desarrollo humano y social.

3.1 Publicaciones y difusión

> “Además de la memoria escrita, la mejor difusión son los resultados y la evidencia de los procesos de transformación de personas e instituciones.”

El Modelo “V” ha sido publicado en tres ediciones por la RIEV y difundido en diplomados, talleres y procesos reales en toda América Latina:

Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias. El Modelo “V” de Evaluación–Planeación.
(Jorge González González, 1999)
Este libro constituye el fundamento operativo del Modelo “V”, aplicado a procesos de mejora institucional. Actualmente se prepara una edición revisada y ampliada (RIEV–SIMMACE 2025).

Teoría de los Procesos Transformados y Alterados.
(Jorge González González, 1971)
Publicada en la revista Uroboros, esta teoría ofrece una base epistemológica para comprender el cambio y la transformación en sistemas complejos.

Informes, memorias y resultados
(RIEV, S.C., 2002–2024)
Archivo de más de 100 procesos de evaluación en 17 países de América Latina y el Caribe donde se ha aplicado, ajustado y perfeccionado el Modelo “V”.

Talleres del Diplomado Latinoamericano en Evaluación Universitaria
(RIEV, S.C., 2012–2025)
Espacios de formación clave para la difusión de los cuatro referentes y la consolidación del enfoque integral del Modelo “V”.

3.2 Legado y visión compartida

> “Mi compromiso no ha sido imponer un modelo, sino abrir caminos. No he ofrecido fórmulas, sino herramientas para pensar y actuar con sentido.”

El Modelo “V” no pertenece a una persona: pertenece a quienes lo aplican, lo reinventan y lo proyectan hacia el porvenir. Es un legado en movimiento, cuya riqueza está en su capacidad de formar sujetos críticos, instituciones éticas y comunidades transformadoras.

Los pares evaluadores de la RIEV conforman una comunidad que ha sabido construir conocimiento a partir de la práctica reflexiva, consciente de que los mejores modelos son aquellos abiertos a ser interpelados por la realidad. En sus manos, la evaluación deja de ser un trámite y se convierte en un puente: entre la realidad y el conocimiento, entre el rigor y la ética, entre la educación y la justicia.

4. Análisis retrospectivo, resultados, impacto y trascendencia de la RIEV en el mejoramiento de la calidad educativa

Este apartado presenta un análisis retrospectivo y crítico sobre la creación, consolidación y transformación de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV), en el contexto del fortalecimiento de la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe. Su propósito es reconstruir —bajo una lógica que reconoce procesos no lineales— los hitos fundamentales, los avances metodológicos y conceptuales, así como los impactos estructurales derivados de las prácticas de evaluación y acreditación que la RIEV ha promovido durante más de dos décadas.

La metodología de análisis empleada se basa en la Teoría de los Procesos Alterados y Transformados (TPA), que permite interpretar las trayectorias institucionales como dinámicas complejas, discontinuas y contextualmente determinadas. Para ello, se ha optado por una lectura integrada desde cuatro criterios analíticos: dos de carácter histórico-contextual y dos de orden conceptual-metodológico, articulados por pares evaluadores y evaluados.

El presente texto parte de una línea del tiempo que estructura los eventos más relevantes en la evolución de la RIEV, incorporando evidencias empíricas, resultados cuantificables y reflexiones críticas sobre los logros y las limitaciones del proceso. Este enfoque permite comprender no solo los cambios organizativos y estructurales que han tenido lugar, sino también los desplazamientos epistemológicos y prácticos que han dado forma a una nueva cultura de evaluación universitaria en la región.

4.1. Surgimiento y contextualización de la RIEV como proceso alterado

La génesis de la RIEV debe entenderse como una respuesta crítica al modelo hegemónico de evaluación educativa que, desde los años noventa, se extendió por América Latina bajo el influjo de políticas neoliberales, tratados de libre comercio y agencias internacionales de estandarización. Particularmente, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), suscrito en 1994, impulsó una lógica de equiparabilidad funcional sin contextualización educativa, que invisibiliza las profundas diferencias estructurales entre los sistemas formativos entre México, Canadá y Estados Unidos, sin lograr materializarse por las profundas asimetrías estructurales entre sus sistemas educativos.

Frente a la tentativa de convertir la educación superior en una “maquiladora de profesionales” para el mercado global, se gestó un movimiento alternativo que reivindicó el derecho de las universidades latinoamericanas a definir su propia identidad institucional, sus modelos formativos y sus procesos de mejoramiento desde una lógica situada, diferenciada y profundamente comprometida con el entorno social.

En ese contexto, la creación en 1999 del Diplomado Latinoamericano de Evaluación Universitaria, promovido por la UDUAL y la UNAM, representó el primer esfuerzo formal de formación de agentes especializados en Evaluación–Planeación. Este diplomado respondió al diagnóstico de una carencia clave: no existía en la región una masa crítica de profesionales con competencias sustantivas para realizar procesos de evaluación con criterios propios, coherentes y pertinentes a las realidades institucionales.

4.2. Fundación, expansión y consolidación de la RIEV

La fundación formal de la RIEV tuvo lugar el 17 de agosto de 2007 como una organización sin fines de lucro integrada por pares académicos de diversas disciplinas, países e instituciones. Su objetivo fundamental fue promover el mejoramiento permanente de la calidad y el desarrollo de la educación en todos sus niveles, modalidades y funciones sustantivas mediante procesos de evaluación, acreditación, certificación y asesoría metodológica.

Desde sus inicios, la RIEV rechazó el paradigma evaluativo basado en estándares universales y en la imposición de modelos únicos, optando en cambio por un enfoque integrativo que articulaba la evaluación interna y externa, la autoevaluación crítica y el reconocimiento de la identidad institucional como eje estructurante del proceso. Esto supuso una alteración profunda del modelo tradicional, al considerar que los pares evaluados también debían transformarse en pares evaluadores como principio epistemológico y metodológico del Modelo “V”, eliminando la rígida separación jerárquica entre “jueces” y “juzgados”.

Este principio de intercambiabilidad reflexiva entre evaluadores y evaluados permitió el desarrollo de una comunidad epistémica comprometida con la construcción colectiva del conocimiento evaluativo. A partir de 2007 se desarrollaron los primeros procesos de

acreditación internacional, destacando la participación de universidades peruanas como Cayetano Heredia y San Martín de Porres, particularmente en el área de Medicina.

4.3. Expansión regional y construcción de una comunidad evaluativa

El periodo comprendido entre 2008 y 2016 se caracterizó por una intensa actividad de formación y evaluación en múltiples países. Se realizaron talleres, seminarios, diplomados y módulos especializados en Perú, Colombia, México, Venezuela, Uruguay, Ecuador, Argentina, El Salvador y República Dominicana, entre otros. En todos los casos, la intervención de la RIEV se articuló con la formación de cuadros académicos internos, promoviendo la cultura de la evaluación continua como base del mejoramiento institucional.

Durante este periodo se consolidó el modelo de Análisis Estructural Integrativo (Modelo “V”), aplicado de manera sistemática a la evaluación de programas, carreras e instituciones. A diferencia de los modelos estándares, el Modelo “V” introdujo el enfoque de procesos alterados, priorizando la interacción de múltiples dimensiones institucionales (académicas, organizativas, profesionales y sociales) y enfatizando el seguimiento como fase crítica de todo proceso evaluativo. Esta fase permite verificar no solo el cumplimiento formal de las recomendaciones, sino también la efectividad de las transformaciones estructurales en el tiempo.

Uno de los logros más significativos fue la acreditación institucional de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos —la universidad más antigua de América—, que implicó la evaluación de un sistema universitario complejo y la necesidad de adaptar las metodologías a la escala, identidad y estructura organizacional de la institución.

El Modelo “V” se apoya en un sistema de indicadores paramétricos (diagnósticos y de mejoramiento) y paradigmáticos (como aspiración de calidad), cuya ponderación permite emitir juicios estructurados, proyectivos y con sentido.

4.4. Resultados cuantitativos, impactos estructurales y transformación organizativa

Los resultados acumulados por la RIEV permiten evidenciar la magnitud del impacto generado en la región. Hasta la fecha, se registran:

- 108 programas e instituciones acreditadas.
- 68 programas e instituciones con seguimiento formal.
- 19 programas e instituciones reacreditados.
- 10 programas e instituciones con reacreditación internacional plena.

Estos datos reflejan no solo el alcance geográfico y disciplinar del trabajo realizado, sino también la alta exigencia del modelo, que no favorece procesos simulados ni resultados superficiales. Por el contrario, los casos exitosos constituyen experiencias paradigmáticas que han logrado incorporar estructuralmente la cultura de evaluación y planeación como parte de su modelo de gestión. Asimismo, se han emitido:

- 6,929 recomendaciones específicas a programas e instituciones.
- 5 recomendaciones generales de reacreditación institucional.
- 434 recomendaciones en procesos de reacreditación.
- 6 recomendaciones generales a programas paradigmáticos.

Estas cifras revelan la profundidad analítica del trabajo evaluativo y su capacidad para generar conocimiento aplicado, políticas institucionales y orientaciones estratégicas de mejora. Las universidades que han logrado consolidar estos procesos, como la Universidad de Boyacá, la Universidad Andina del Cusco y la Universidad Evangélica de El Salvador, constituyen ejemplos de alteración positiva de sus trayectorias históricas mediante una apropiación creativa del modelo.

4.5. Reflexiones finales: La RIEV como agente transformador en el sistema de educación superior

La RIEV no solo ha sido un dispositivo técnico de evaluación, sino un proyecto académico, ético y político que ha reconfigurado las bases de la cultura evaluativa en América Latina. Al operar desde una perspectiva colaborativa, no lucrativa y formativa, ha logrado posicionarse como una alternativa crítica frente a los sistemas verticales y estandarizados.

Su mayor legado radica en la constitución de una comunidad de pares evaluadores comprometidos con la calidad educativa desde una lógica de corresponsabilidad, transparencia y transformación institucional. Con más de 1,500 personas formadas en sus programas y un núcleo consolidado de especialistas que comparten un lenguaje común, la RIEV ha contribuido significativamente a la construcción de capacidades sistémicas en múltiples países.

Hoy, ante los desafíos de la internacionalización, la incertidumbre estructural y la necesidad de responder a contextos cada vez más complejos, la propuesta metodológica y teórica de la RIEV se muestra más vigente que nunca. Su capacidad para operar como sistema de alteración creativa de las inercias institucionales constituye una de las claves para el mejoramiento permanente y significativo de la educación superior en América Latina y el Caribe. Como sintetiza uno de los aforismos centrales del Modelo “V”: “Toda evaluación transformadora es una alteración estructural con sentido ético, proyectivo y situado.”

La Universidad de Boyacá y su trayectoria con el Modelo “V” de la RIEV: Una experiencia de transformación, impacto y evolución

Andrés Correal Cuervo

Director del Instituto de Estudios del Futuro
Universidad de Boyacá | Colombia

La Universidad de Boyacá y su trayectoria con el Modelo “V” de la RIEV: Una experiencia de transformación, impacto y evolución

Andrés Correal Cuervo[1]

Resumen
El presente artículo detalla la transformadora experiencia de la Universidad de Boyacá en su camino hacia la acreditación y reacreditación institucional internacional con la Red Internacional de Evaluadores (RIEV). Más allá de ser un cumplimiento de estándares, la narrativa explora cómo la institución adoptó e integró plenamente el Modelo “V” de Evaluación–Planeación, una metodología sistémica y holística que ha redefinido su cultura de calidad. La estructura del artículo sigue la cronología precisa de este proceso, desglosando los hitos alcanzados y los desafíos superados en cada una de las fases del Modelo “V”, desde la identificación inicial de los problemas o áreas de mejora en el vértice de la “V”, pasando por la rigurosa fase descendente de planificación y diseño de estrategias, hasta la exhaustiva fase ascendente de implementación y evaluación de los resultados. Se subrayan los logros significativos, tales como la consolidación de sus estructuras de gobierno y gobernanza, la optimización de sus sistemas de planeación y evaluación mediante el uso de analítica de datos, la evolución constante de su oferta académica en respuesta a las necesidades del entorno, las inversiones estratégicas en infraestructura tecnológica y física, y el enfático seguimiento al impacto de sus egresados como la prueba fehaciente de la pertinencia de su formación. El artículo destaca cómo la Universidad de Boyacá no solo siguió las directrices del Modelo “V”, sino que comprendió su esencia contextualizada, adaptando sus principios a su historia, su impacto regional y sus objetivos específicos, lo que le permitió ir más allá de la auditoría para generar un análisis institucional profundo y autocrítico. Esta interacción dinámica entre la teoría del Modelo “V” y la práctica institucional ha forjado una sólida cultura de calidad, autorregulación y mejora continua, posicionando a la Universidad de Boyacá como un referente en excelencia educativa y gestión universitaria en el ámbito latinoamericano.

Palabras clave: Acreditación institucional; Modelo “V”; RIEV; calidad educativa; mejora continua; autoevaluación; planeación estratégica; gestión universitaria; Universidad de Boyacá; Educación Superior.

1 Director del Instituto de Estudios del Futuro, Universidad de Boyacá | Colombia. sacorreal@uniboyaca.edu.co

Introducción

La Universidad de Boyacá, consciente de su compromiso con la excelencia educativa y la mejora continua, se ha embarcado en un viaje muy significativo de evaluación externa con fines de acreditación y reacreditación. Este proceso, particularmente con la Red Internacional de Evaluadores (RIEV), ha sido un pilar fundamental en su crecimiento y consolidación de la calidad institucional por más de un lustro. La adopción del Modelo “V” de Evaluación–Planeación de la RIEV ha trascendido su propósito inicial, integrándose profundamente en la cultura de calidad de la institución, sirviendo como un mecanismo vital para la autoevaluación, la autorregulación y el ajuste estratégico de la planeación y proyección institucional.

El presente artículo documenta y analiza la experiencia de la Universidad de Boyacá en la implementación del Modelo “V” de la RIEV para la acreditación internacional institucional entre 2016 y 2023, teniendo en cuenta que la acreditación de programas comenzó varios años antes, en el 2013, y no hacen parte de este artículo. Se narrará esta trayectoria a través de una cronología detallada de hechos y logros, destacando cómo cada paso y proceso se alinea con las etapas y dimensiones del Modelo “V”. Este análisis se basa en la experiencia personal liderando procesos desde la vicerrectoría y en la rectoría, en los informes evaluativos y los paradigmagramas emitidos por la Comisión Evaluadora de la RIEV, reflejando el arduo trabajo de la comunidad académica bajo el liderazgo de sus fundadores y el rector.

El Modelo “V” de la RIEV: un marco para el mejoramiento continuo

El Modelo “V” de la RIEV es una propuesta metodológica que ofrece una estructura clara y rigurosa para la investigación, la formulación de proyectos y la evaluación de procesos y resultados en el ámbito universitario. Para la Universidad de Boyacá, la adopción de esta estructura ha significado una hoja de ruta precisa y sistemática para abordar su desarrollo institucional, transformando la manera en que concibe la calidad y el crecimiento. No se trata de una simple verificación, sino de un marco que guía la autoevaluación y la planeación estratégica.

Su denominación proviene de su representación gráfica, una “V”, que simboliza dos fases interconectadas: la fase de planificación y diseño (descendente) y la fase de implementación y evaluación (ascendente). Esta dualidad ha sido fundamental para la Universidad de Boyacá, ya que le ha permitido entender que el mejoramiento es un ciclo continuo. La “V” le ha proporcionado un lente para ver sus procesos no como eventos aislados, sino como partes de un sistema interdependiente. Cada iniciativa, desde el diseño de un nuevo plan de estudios hasta la implementación de una política de bienestar, se enmarca dentro de esta lógica de pensar primero y luego ejecutar y medir.

En el vértice inferior de la “V” se encuentra el problema o la pregunta central, que actúa como el punto de partida esencial para cualquier investigación o proyecto. Para la Universidad

de Boyacá, esto se tradujo en la necesidad de identificar sus desafíos más apremiantes y las áreas con mayor potencial de mejora. Por ejemplo, en el proceso de reacreditación, las recomendaciones de la RIEV se convirtieron en esas “preguntas centrales” que impulsaron los planes de mejoramiento. Este enfoque basado en problemas aseguró que las acciones no fueran aleatorias, sino dirigidas a puntos específicos de intervención, lo que generó un análisis institucional más profundo sobre sus propias deficiencias y oportunidades.

Este enfoque sistémico y holístico es fundamental, ya que la evaluación no es vista como un fin en sí misma, sino como una herramienta para el mejoramiento continuo. La Universidad de Boyacá ha interiorizado esta filosofía, pasando de una cultura de evaluación reactiva (cumplir requisitos) a una cultura proactiva de mejora. El análisis institucional ya no se limita a recopilar datos para un informe, sino que se orienta a comprender las interconexiones entre los diferentes procesos universitarios. Esto ha llevado a una visión más integrada del campus, donde los resultados de la investigación informan la docencia y la pertinencia de la proyección social impacta el currículo, traduciéndose en una mejora general al optimizar la articulación de sus funciones sustantivas.

Se busca identificar fortalezas y debilidades para diseñar e implementar planes de mejora, con la RIEV acompañando a las instituciones para asegurar que las recomendaciones se traduzcan en acciones concretas y sostenibles. El acompañamiento de la RIEV ha sido clave para la Universidad de Boyacá. Tras cada evaluación, las 83 recomendaciones iniciales (en 2016 para el caso de la acreditación institucional RIEV) se tradujeron en un plan de mejora institucional concreto. Este proceso obligó a la universidad a realizar un autoanálisis riguroso, desglosando cada debilidad en acciones específicas, responsables y plazos. El impacto se vio en la alta tasa de cumplimiento de estos planes, que en 2017 alcanzó el 82%, lo que evidencia cómo la identificación precisa de fortalezas y debilidades, seguida de un plan de acción estructurado, conduce directamente a mejoras tangibles en la gestión académica, administrativa y de investigación.

La fase descendente del Modelo “V” se enfoca en la conceptualización y el diseño. Aquí se formulan las preguntas de investigación, se definen los objetivos, se realiza la revisión bibliográfica, se establece el marco teórico y conceptual, y se seleccionan la metodología y los instrumentos de recolección de datos. La claridad y la coherencia lógica son prioritarias en esta etapa. La Universidad de Boyacá aplicó rigurosamente esta fase en la formulación de sus planes de desarrollo institucional (PDI 2019-2023 y el nuevo PLE 2022-2029/PDI 2022-2025). La “conceptualización y diseño” implicó no solo la definición de objetivos estratégicos, sino también una profunda revisión de su propio Paradigma de Calidad, integrando lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) con los indicadores paramétricos de la RIEV. Esto permitió un análisis institucional prospectivo, donde la universidad no solo reaccionaba a las evaluaciones, sino que proactivamente diseñaba su futuro, asegurando que cada política y cada programa estuviera sustentado en un marco conceptual sólido y coherente, lo que optimiza la dirección estratégica de la institución.

La fase ascendente, por su parte, se centra en la implementación y evaluación del plan definido. Aquí es donde la Universidad de Boyacá evidenció la madurez de su sistema de

aseguramiento de la calidad. La implementación no fue un simple cumplimiento, sino un proceso de ajuste y aprendizaje continuo. La evaluación constante, apoyada por herramientas como la analítica de datos (Power BI) y el Sistema Integrado de Información (SIIUB), permitió a la universidad medir el impacto de sus acciones en tiempo real. Este seguimiento bimestral y anual de los Planes de Acción (PDAa, PDAb) se traduce en la capacidad de la institución para identificar rápidamente lo que funciona y lo que no, ajustando sus estrategias para garantizar que las inversiones y esfuerzos se traduzcan en mejoras efectivas en la calidad de la educación, los servicios y la gestión, contribuyendo a la eficacia global de la universidad.

Este modelo se distingue por su carácter contextualizado que, si bien ofrece una estructura general, la RIEV enfatiza la importancia de adaptar la evaluación a las particularidades de cada institución, incluyendo su historia, entorno geográfico y socioeconómico, así como sus objetivos específicos. Para la Universidad de Boyacá este enfoque ha sido especialmente relevante, permitiendo que la evaluación considere su rol y su impacto regional, la pertinencia de sus programas con las necesidades del departamento y su contribución al desarrollo local y nacional. Este contextualismo ha sido fundamental para que el análisis institucional vaya más allá de las frías métricas. Permitió que la universidad evaluara la pertinencia de su oferta académica no solo en función de estándares internacionales, sino también en relación con las demandas específicas de Boyacá. Por ejemplo, al evaluar sus programas, se consideró cómo contribuían a resolver problemas locales o a potenciar sectores estratégicos de la región. Esto ha resultado en una mejora general de la universidad al asegurar que su educación y sus proyectos de investigación estén profundamente arraigados en las necesidades de su entorno, aumentando su relevancia social y su impacto transformador en la comunidad.

La consecución de la acreditación RIEV 2 y 2+1 (2016-2017)

La relación de la Universidad de Boyacá con la Red Internacional de Evaluadores inició formalmente en 2013, cuando los programas de Ingeniería Sanitaria y Arquitectura fueron los pioneros en someterse a la acreditación internacional. Este hito abrió el camino para la acreditación de otros diez programas académicos entre 2015 y 2017, consolidando un total de doce programas con el sello de alta calidad de la RIEV. Este logro representó un impacto significativo, ya que el 52% de la oferta académica de pregrado de la institución obtuvo un aval internacional, lo que no solo contribuyó a la consolidación de los programas sino que también los preparó para alcanzar estándares de calidad a nivel nacional, con seis de ellos logrando la acreditación nacional colombiana con el CNA.

Con la experiencia previa en la evaluación externa y la acreditación de programas, en febrero de 2016, las directivas de la Universidad decidimos emprender el proceso de Acreditación Institucional Internacional. Este proceso culminó con la obtención de la Acreditación RIEV 2 el 17 de noviembre de 2016. La RIEV como agencia acreditadora, en su informe testimonial, reconoció diversas fortalezas de la Universidad de Boyacá:

- Su carácter humanista. La RIEV identificó una coherencia profunda entre la misión declarada de la Universidad de Boyacá y su práctica diaria.
- Una fuerte proyección en la función de Investigación para la generación de nuevo conocimiento y la capacidad de formar en sus estudiantes la actitud científica. El reconocimiento de la RIEV validó que la Universidad de Boyacá no solo realiza investigación, sino que la integra activamente en el proceso formativo, inculcando la “actitud científica” en sus estudiantes.
- Declarar, enseñar y vivir valores universales en todos sus estamentos. El hecho de que la RIEV observara que los valores no solo se declaran, sino que se viven, indica una cultura organizacional sólida y ética.
- Su compromiso social, impacto y trascendencia en la región. La RIEV reconoció que la Universidad de Boyacá no opera en un vacío, sino que está profundamente arraigada en su entorno y genera un valor tangible para la región.
- La capacidad de respuesta institucional para implementar acciones de mejora y su velocidad de cambio. Demuestra que la universidad no solo identifica problemas, sino que tiene los mecanismos y la voluntad para actuar sobre ellos rápidamente.
- La fortaleza en sus estructuras legal, normativa, organizacional y de gobierno. El hecho de que la RIEV observara que los valores no solo se declaran, sino que se viven, indica una cultura organizacional sólida y ética.
- La fortaleza en los mecanismos de participación (académica, curricular y funcional). Significa que la Universidad de Boyacá ha establecido canales efectivos para que la comunidad académica (profesores, estudiantes, personal administrativo y egresados) influya en las decisiones clave.
- Excelente planeación y gestión en las funciones sustantivas. La RIEV reconoció que la Universidad de Boyacá no solo tiene planes, sino que los gestiona eficazmente.
- Excelente infraestructura para el desarrollo de las funciones sustantivas. Una infraestructura de calidad es un prerrequisito para la excelencia académica; laboratorios equipados, bibliotecas modernas, aulas confortables y tecnología de punta son esenciales para una enseñanza, investigación y extensión de alto nivel.

A partir de esta primera evaluación, la RIEV emitió 83 recomendaciones para el mejoramiento continuo de la institución. La Universidad de Boyacá procedió a consolidar una matriz de priorización, aceptando 70 de estas recomendaciones y estructurando un plan de mejora institucional con acciones a corto, mediano y largo plazo, agrupadas según los niveles estructurales y funciones sustantivas. La implementación de este plan de mejora avanzó en un 82% para el año 2017.

La adopción del Modelo “V” de Evaluación–Planeación para el mejoramiento continuo se integró al Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad (SACUB) de la Universidad de Boyacá. Este modelo permitió evaluar los diferentes niveles estructurales integrados a las funciones sustantivas y adjetivas de la institución, así como el análisis de los referentes

institucional, disciplinar, profesional y social. Como resultado, se obtuvo un Paradigmagrama general por Estructuras comparativo entre 2016 y 2017, mostrando una expansión en todos los factores que conforman cada uno de los niveles estructurales. Se evidenció una mejora significativa en el nivel de Estructura, especialmente en sus subniveles de estructura académica, curricular y de participación. Sin embargo, estos mismos subniveles requirieron una mayor continuidad en los procesos de mejora, incluyendo el desarrollo de una agenda conjunta con los comités de currículo para la consolidación de la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje (COPEA), la evaluación del modelo pedagógico y la coherencia en la evaluación de la planta académica.

Esta primera etapa fue crucial para la Universidad de Boyacá, sentando las bases para su proyección institucional y el fortalecimiento de su sistema interno de aseguramiento de la calidad.

Seguimiento y reacreditación (2018-2021)

En línea con su visión institucional de “Ser los Mejores”, la Universidad de Boyacá continuó con los procesos de evaluación y seguimiento a la calidad institucional. Esta segunda etapa del primer proceso de reacreditación internacional se fundamentó en el dictamen emitido por la RIEV el 25 de octubre de 2017. Durante 2018 y 2019, la Universidad se centró en la ejecución y seguimiento del Plan de Mejoramiento Institucional, el cual incluía las 70 recomendaciones priorizadas del informe testimonial de la RIEV. El análisis de las estructuras del modelo RIEV en 2019 reflejó el compromiso institucional con la identificación y el funcionamiento óptimo de las estructuras de participación para el desarrollo de las funciones sustantivas.

Se observaron avances significativos en las estructuras Normativa, de Gobierno y de Organización, acercándose al cumplimiento pleno de los indicadores. Esto se evidenció en un marco normativo claro, donde todo proceso trascendental entre 2018 y 2019 fue analizado y aprobado por los órganos colegiados y el Consejo de Fundadores. Hechos relevantes de este período incluyen la aprobación del Plan de Desarrollo 2019-2023 (Acuerdo 093 de 10 de diciembre 2018), la actualización de los reglamentos Docente (Acuerdo CD 1250 de 13 de junio 2019) y Estudiantil (Acuerdo CD 957 de 30 de marzo 2017). Además, la estructura de Gobierno evolucionó con la actualización del Organigrama Institucional (Acuerdo CF N° 101 de 12 de diciembre 2019) y la creación de una nueva política de Gobierno en el PDI 2019-2023, orientada a promover el cumplimiento normativo y de las funciones sustantivas.

La mejora en los procesos de las estructuras de Operación, Gestión y Organización se manifestó en la definición clara de funciones y procesos para cada dependencia. Un logro importante fue la creación de la División de Calidad. Se mantuvo la continuidad en la certificación de calidad de procesos mediante los Sistemas Integrados de Gestión de Calidad.

En cuanto al sistema de Evaluación–Planeación, un avance significativo entre 2018 y 2019 fue la elaboración del “Paradigma de Calidad de la Universidad de Boyacá”. Este proceso integró los lineamientos del CNA 2015 con los indicadores paramétricos y niveles

estructurales de la RIEV, fortaleciendo la autoevaluación institucional. Para la formulación del nuevo Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2019-2023, todas las dependencias participaron en una construcción colectiva liderada por la Rectoría. Este plan partió de la evaluación del cumplimiento del plan anterior y de las autoevaluaciones institucionales y de dependencias.

Un hito crucial en esta etapa fue la revisión y actualización del documento síntesis del Modelo Pedagógico Institucional (MPI) en febrero de 2019, haciéndolo más accesible a la comunidad académica. Se implementaron capacitaciones sobre el Modelo Pedagógico y se actualizó el Proyecto Educativo de Programa (PEP) de las carreras en 2018, ampliando la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje.

Dentro de este marco de seguimiento y mejora continua, la Universidad de Boyacá, guiada por la lógica del Modelo “V”, puso un énfasis particular en el eje de los egresados como la culminación y prueba fehaciente de la eficacia de su proceso educativo. Para el Modelo “V”, los egresados no son solo un producto final, sino un indicador vital de la pertinencia social y la trascendencia de la institución. Representan la fase ascendente del modelo, donde los resultados del proceso formativo (lo abstracto) se materializan y se evalúan en el impacto real de sus profesionales en la sociedad (lo concreto). La calidad de los egresados y su inserción en el mercado laboral y social son la demostración de que la misión y visión institucional se cumplen, y que los objetivos definidos en la fase de planeación (descendente) han sido alcanzados con éxito.

En la Universidad de Boyacá, este enfoque se materializó en diversas acciones durante el período 2018-2021:

- Fortalecimiento del centro de gestión y servicios para el egresado (Egregio): se consolidó esta dependencia como el epicentro de la relación de la universidad con sus graduados. Su rol no se limitó a la tramitación de títulos, sino que se expandió para convertirse en un articulador clave entre la academia y el sector productivo y social. Esta estructura organizacional, inserta en el nivel de Estructura del Modelo “V” (Estructura Organizacional), aseguró que el seguimiento a egresados fuera un proceso sistemático y no un esfuerzo aislado.
- Implementación de estudios de seguimiento al egresado: la universidad llevó a cabo encuestas periódicas y estudios de caracterización para conocer la situación laboral de sus egresados, sus niveles de empleabilidad, sus aportes en sus respectivos campos profesionales y su percepción sobre la calidad de la formación recibida. Estos estudios son esenciales en la fase de evaluación del Modelo “V”, proporcionando datos concretos para retroalimentar la fase de diseño curricular y pedagógico.
- Articulación con el sector productivo: se fortalecieron los lazos con empresas e instituciones, tanto a nivel regional como nacional e internacional, facilitando la inserción laboral de los egresados y promoviendo la creación de oportunidades. Este es un claro ejemplo de cómo la pertinencia social, un eje central en el Modelo “V”, se traduce en resultados tangibles. La retroalimentación del sector empleador se utilizó para ajustar los perfiles de egreso y asegurar que los graduados de la Universidad de

Boyacá tuvieran las habilidades y conocimientos que el mercado demanda.
- Creación de espacios de networking y desarrollo profesional: se organizaron ferias de empleo, talleres de desarrollo de habilidades blandas, seminarios de actualización y encuentros de egresados. Estas iniciativas buscaron no solo apoyar la empleabilidad, sino también fomentar la formación continua y el desarrollo de una comunidad de egresados activa y comprometida con la institución. Estas acciones contribuyen directamente a la Eficacia y Eficiencia del Proceso Educativo (Eje de Calidad), al potenciar los resultados de aprendizaje más allá de la titulación.
- Mecanismos de retroalimentación y mejora curricular: los resultados obtenidos del seguimiento a egresados fueron socializados con los comités curriculares de cada programa y con las directivas académicas. Esta información crítica fue utilizada para identificar fortalezas y áreas de mejora en los planes de estudio, así como para ajustar contenidos, metodologías y perfiles de egreso. Este ciclo de retroalimentación constante es el corazón del mejoramiento continuo que promueve el Modelo “V”, donde la evaluación de los resultados (egresados) informa y redefine el diseño y la planificación del proceso educativo.

Resultados y logros en el eje de egresados

Los esfuerzos de la Universidad en el eje de egresados arrojaron resultados positivos, evidenciados en las siguientes áreas:

- Altos índices de empleabilidad: los estudios de seguimiento mostraron consistentemente altos índices de empleabilidad para los egresados de la Universidad de Boyacá en sus respectivos campos de estudio, superando los promedios nacionales en varias disciplinas. Esto es un indicador directo de la pertinencia y eficacia de la oferta educativa.
- Reconocimiento en el ámbito profesional: numerosos egresados han alcanzado posiciones de liderazgo y reconocimiento en el sector público y privado, tanto a nivel regional como nacional e internacional. Sus logros individuales y colectivos se han convertido en un referente de la calidad formativa de la Universidad.
- Participación activa en la vida institucional: la comunidad de egresados se mostró más activa y comprometida, participando en eventos académicos, procesos de mentoría para estudiantes actuales y ofreciendo retroalimentación valiosa para el mejoramiento continuo de la universidad.
- Aportes a la sociedad y el desarrollo regional: los proyectos y el desempeño profesional de los egresados han contribuido de manera tangible al desarrollo económico, social y cultural de la región de Boyacá y más allá, consolidando la trascendencia de la institución.

Este enfoque en los egresados como la “prueba de fuego” del proceso educativo es una manifestación clara de cómo el Modelo “V” de la RIEV trasciende una visión meramente

administrativa de la calidad. Al considerar el impacto de sus graduados como un pilar fundamental de la evaluación, la Universidad de Boyacá reafirmó su compromiso con una educación que no solo forma profesionales competentes, sino ciudadanos capaces de transformar su entorno y contribuir al bienestar social. La información obtenida de los egresados se convirtió en un insumo vital para la planeación estratégica futura, asegurando que la universidad mantenga su relevancia y su capacidad de responder a las demandas de un mundo en constante evolución.

Acciones 2020-2023: Reacreditación RIEV 3, adaptación y fortalecimiento

El período 2020-2023 se caracterizó por la continuidad en la atención a las recomendaciones de la RIEV y un enfoque en la armonización de las funciones entre las diferentes vicerrectorías.

En este proceso se llevó a cabo un exhaustivo análisis de concordancias y discordancias entre las vicerrectorías, permitiendo establecer un panorama de funciones y niveles de alineación. Las mayores concordancias se encontraron en el nivel de Superestructura, mientras que las asociadas al nivel de Estructura mostraron menores alineaciones, lo que implicó una revisión de las funciones en los procesos administrativos y la actualización del manual de funciones de las dependencias.

En 2021, la universidad se centró en la formulación y desarrollo de un plan de trabajo basado en las recomendaciones del Análisis Integrativo y los niveles de concordancia de las Vicerrectorías. Esto incluyó el envío de documentación actualizada a la RIEV en abril de 2021 y la formulación de un nuevo modelo de gestión, que derivó en el Plan Estratégico Institucional (PEI) 2022-2029 y el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2022-2025.

Principales avances por niveles estructurales y valoración integral (2021-2023)

Durante el período 2021-2023, la Universidad de Boyacá demostró un notable progreso, con avances significativos en cada uno de los niveles estructurales definidos por el Modelo “V” de la RIEV.

Nivel superestructura: Autorreferente; gobierno, gobernanza y gobernabilidad; y planeación-evaluación

Autorreferente institucional: la reafirmación del autorreferente institucional ha sido un pilar en el nivel Superestructura. Esto implica una profunda reflexión sobre la identidad, el propósito y el impacto de la universidad, lo cual es fundamental para el Modelo “V” al definir el punto de partida de la evaluación contextualizada. La claridad en el autorreferente permite que la universidad alinee todas sus acciones y decisiones con su esencia y misión, asegurando que el sistema educativo no solo cumpla con estándares externos, sino que también responda a su propia visión y valores. Esta auto-definición es la base para una mejora coherente y auténtica.

Gobierno, gobernanza y gobernabilidad: se consolidó la estructura orgánica y también se implementaron mecanismos de rendición de cuentas como el Boletín Estadístico Anual, que detalla los resultados en oferta académica, estudiantes, docentes, internacionalización, investigación, proyección social, bienestar universitario, graduados, recursos de apoyo académico y gestión administrativa. La implementación de la analítica de datos (Power BI) para el manejo y procesamiento de esta información en los últimos tres años ha agilizado la transparencia y la toma de decisiones. La continua actualización de la estructura orgánica (Acuerdo CF 142 y 143 de 2022, AC CF 158 de 2023) evidencia una adaptación constante a las necesidades de la institución y a los resultados de los procesos de evaluación. Un gobierno sólido y una gobernanza efectiva son cruciales para el mejoramiento del sistema educativo. Permiten una dirección estratégica clara, la asignación eficiente de recursos y la toma de decisiones informadas, la participación activa de los grupos de interés y distensionar los espacios de calidad y los de control. En la Universidad de Boyacá, la consolidación de su estructura de gobierno y la implementación de mecanismos de rendición de cuentas han fomentado la transparencia y la confianza, elementos esenciales para la participación de la comunidad universitaria. Una buena gobernanza asegura que las políticas educativas se implementen de manera efectiva, que los recursos se utilicen óptimamente y que la universidad pueda adaptarse rápidamente a los cambios del entorno, garantizando la sostenibilidad y la calidad de la oferta educativa. La analítica de datos, en particular, ha transformado la capacidad de la universidad para comprender su propio desempeño y tomar decisiones basadas en evidencia, lo que se traduce en una mejora continua y en una mayor capacidad de respuesta a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad.

Planeación-evaluación: este ha sido un foco de especial interés y observación por parte de los evaluadores externos de la RIEV. En respuesta a estas observaciones, se realizaron ajustes y desarrollos importantes en el sistema de planeación y evaluación, que ahora están incorporados al Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad (SACUB). Se finalizó el PDI 2019-2023 con un 82% de cumplimiento y se formuló un nuevo esquema de planeación estratégica: el Plan Estratégico Institucional (PLE) a 8 años, el PDI a 4 años, el Plan de Acción Anual (PDAa) que a su vez se desarrolla a través de los Planes de Acción Bimestral (PDAb) haciendo un seguimiento más cercano. Estos planes se formularon con la participación de directivos y administrativos, considerando escenarios futuros, generando 16 objetivos generales priorizados en 6 Objetivos Estratégicos los cuales, además, están alineados con los principios de calidad del CNA de Colombia, con los principios del Modelo “V” y con las demandas del sector educativo. La automatización de los instrumentos de seguimiento a través del Sistema Integrado de Información (SIIUB) es un avance clave. La planeación y la evaluación son los motores del mejoramiento continuo en el Modelo “V”. Una planificación estratégica robusta, como la que ha implementado la Universidad de Boyacá con sus múltiples niveles de planes (PLE, PDI, PDAa y PDAb), permite a la institución establecer objetivos claros y diseñar las rutas para alcanzarlos. La evaluación constante, por su parte, asegura que se mida el progreso hacia esos

objetivos, se identifiquen desviaciones y se realicen los ajustes necesarios. La incorporación de este sistema al SACUB demuestra que la calidad no es un evento puntual, sino un ciclo ininterrumpido de diseño, implementación y retroalimentación. La automatización de los instrumentos de seguimiento a través del SIIUB es un paso fundamental, ya que proporciona datos en tiempo real, permitiendo una toma de decisiones más ágil y basada en la evidencia. Esto no solo mejora la eficiencia administrativa, sino que directamente impacta la calidad del sistema educativo al permitir una adaptación rápida a las necesidades de los estudiantes y del entorno, asegurando que la formación sea siempre pertinente y de alta calidad.

Nivel Estructura: Estructura organizacional, ejes de calidad y políticas

Estructura organizacional: la Universidad ha realizado cambios significativos en su estructura, como la creación de la Vicerrectoría de Sedes, la modificación del Comité de Currículo Institucional y la creación del Comité de Investigación de la Sede Sogamoso. Estos cambios son ejemplo de cómo se puede optimizar la gestión y el desarrollo de las funciones sustantivas.

Ejes de calidad / políticas y gestión de la calidad de ingreso (eje de equidad y cobertura, perfiles y políticas de ingreso): se han fortalecido las políticas y la gestión de calidad en el ingreso, buscando equidad y cobertura. Los avances incluyen estudios de caracterización de estudiantes y la revisión de perfiles de ingreso, asegurando la coherencia entre las políticas de admisión y los objetivos institucionales.

Ejes de calidad / referentes educativo (oferta) y social (demanda): la oferta académica ha evolucionado para responder a la demanda social, con programas de pregrado presenciales y virtuales, así como programas de posgrado en sus diferentes sedes. Esto refleja una adaptación constante a las necesidades del entorno y el compromiso con la pertinencia.

Ejes de calidad / políticas y gestión de la calidad del proceso educativo (eje de eficacia y eficiencia - COPEA, resultados de aprendizaje): se ha trabajado en la consolidación del sistema de evaluación y la formulación de los Resultados de Aprendizaje, aprobados por Acuerdo 1463 de noviembre de 2021. Se ha fortalecido el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante medios tecnológicos (e-campus, Universidad 4.0). Esto demuestra un enfoque en la efectividad y eficiencia de los procesos formativos.

Ejes de calidad / políticas y gestión de la calidad de la misión y visión (eje de resultados, impacto y trascendencia): la gestión de la calidad de la misión y visión se ha enfocado en los resultados, impacto y trascendencia de la institución. Esto se refleja en el Paradigmagrama General Comparativo, que muestra un acercamiento constante a los indicadores paramétricos ideales.

Ejes de calidad / pertinencia y trascendencia: la pertinencia se evidencia en la capacidad de la universidad para responder a las necesidades del entorno y su trascendencia en el impacto generado en la sociedad. Esto se refuerza con la política de egresados y el seguimiento continuo de su desempeño.

Nivel Infraestructura: Estructura académica y de operación – infraestructura física y tecnológica

La Universidad de Boyacá ha realizado importantes inversiones y mejoras en su infraestructura física y tecnológica. Esto incluye la modernización y ampliación de la Politeca, la creación de 12 nuevos laboratorios en el Atelier, el Centro Multimedia, la Clínica de Simulación y el Centro de Simulación Gerencial y Operación Bursátil (Censei). Estas infraestructuras apoyan directamente el desarrollo de las funciones sustantivas y la calidad del proceso educativo. La mejora continua de la infraestructura es un reflejo de los avances en el nivel de gestión y operación, fundamental para soportar la calidad académica y administrativa.

La internacionalización ha sido un eje transversal en la experiencia de la Universidad de Boyacá con la RIEV. Contar con la acreditación internacional ha brindado un valor agregado, aumentando la visibilidad de la institución a nivel latinoamericano y siendo reconocida por docentes, estudiantes y egresados. Los convenios internacionales y la participación en redes globales son evidencias de este compromiso.

Por otra parte, la Universidad de Boyacá ha demostrado una vasta experiencia en acreditaciones, no solo a nivel institucional sino también a nivel de programas, tanto nacional como internacionalmente. Esta trayectoria multifacética ha enriquecido su cultura de calidad y ha permitido una comprensión profunda de los procesos de evaluación y mejora continua. La obtención de la Acreditación Nacional en Alta Calidad otorgada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Reacreditación Internacional Plena por la RIEV son testimonio de este compromiso.

El camino hacia la Consolidación Plena

La Universidad de Boyacá ha transitado exitosamente por las diversas etapas del modelo de acreditación RIEV, culminando en un proceso de segunda y última reacreditación internacional institucional, denominada “Consolidación Plena”.

Este proceso de segunda reacreditación no es un evento aislado, sino la continuidad de un compromiso permanente con la calidad. Su objetivo principal es certificar públicamente que la institución ha logrado un desarrollo sobresaliente de las funciones sustantivas universitarias, demostrando coherencia, congruencia y consistencia en sus tres niveles estructurales, con una manifiesta calidad en sus resultados, impacto y trascendencia a nivel local, regional, nacional e internacional. Adicionalmente, se verifica que la institución cuente con instrumentos de medición de la calidad de los procesos educativos y sus resultados, incluyendo un programa

de seguimiento a egresados que genera la información necesaria para formular indicadores paramétricos de un modelo de autoevaluación propio, cerrando así el ciclo de Evaluación–Planeación-acción y consolidando el Proyecto General de Desarrollo de la institución.

El marco de la planeación estratégica: El cimiento de la transformación

La Universidad de Boyacá reconoce la planeación como un mecanismo eficaz para responder a las necesidades del entorno y asegurar su consolidación. En este sentido, la planificación estratégica no es una predicción del futuro, sino un proceso activo para construirlo. Este enfoque ha permeado todas las fases del desarrollo institucional, incorporando un análisis de los grupos de interés y fomentando la participación de la comunidad universitaria con una visión a largo plazo.

En esta nueva etapa y con miras al nuevo proceso de renovación, el Plan Estratégico Institucional (PEI) 2022-2029 es la herramienta central de gestión donde se materializan los nuevos objetivos estratégicos a largo plazo de la Universidad de Boyacá. De este PEI, que comprende 10 políticas institucionales para la calidad y excelencia académica, investigativa y social, se deriva el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de mediano plazo (cuatro años). La consecución de los objetivos y políticas del PEI se operacionaliza a través de los programas y proyectos formulados en el PDI. Estos programas, a su vez, se componen de proyectos que se gestionan de forma coordinada, retroalimentando los programas mediante informes de estado, lecciones aprendidas y evidencias finales. La flexibilidad del PDI permite su adaptación a las condiciones cambiantes del entorno y a las características internas de la institución.

Este sistema de planeación interconectado es fundamental para la Universidad de Boyacá, ya que proporciona la base estructural y procesal para demostrar la coherencia y consistencia requeridas por el Modelo RIEV en sus niveles estructurales, asegurando un ciclo continuo de Evaluación–Planeación-acción.

Hechos y procesos hacia la Consolidación Plena

La experiencia de la Universidad de Boyacá en esta fase final del Modelo RIEV se desarrolló a través de una serie de pasos meticulosos y estratégicos, en consonancia con la estructura lógica del modelo de evaluación donde cada acción se interrelaciona para alcanzar la consolidación plena.

El proceso inicia con el cumplimiento de los requisitos como la solicitud formal de la Universidad de Boyacá para ingresar al procedimiento, recibiendo los requisitos y envío a tiempo de los documentos, los cuales son fundamentales y que actuaron como el punto de partida para la evaluación exhaustiva. De acuerdo con los procedimientos y la estrategia general de la RIEV, la institución envió junto con la solicitud del proceso de segunda reacreditación, información clave que se gesta y se consolida a través de su robusto sistema de planeación.

Una vez recibida la documentación, el Comité de Reacreditación de la RIEV hizo la evaluación e incluyó la programación de la visita. Un aspecto distintivo de esta etapa fue la modalidad virtual de la visita, con una duración de cuatro días. Esta adaptación a la virtualidad demostró la flexibilidad del Modelo RIEV y la capacidad de la universidad para gestionar procesos remotos. Durante esta visita virtual, el Comité de Reacreditación y la Comisión Responsable del Proceso de Reacreditación de la Universidad de Boyacá hicieron el análisis de manera conjunta del avance del Plan de Mejora, elaborado a partir de las recomendaciones del informe testimonial de la primera reacreditación así como del grado de cumplimiento de las líneas generales a largo plazo, las estrategias a mediano plazo y los programas de acción a corto plazo del Proyecto General de Desarrollo.

Un elemento vital de esta visita virtual fue la interacción directa con la comunidad universitaria. Se obtuvo información de la comunidad del programa a través de entrevistas a autoridades, funcionarios, profesores, estudiantes y egresados. Estas interacciones fueron cruciales para obtener una visión holística y contextualizada, validando la implementación de los planes estratégicos y los resultados percibidos por los actores clave. Asimismo, se constataron los avances en cuanto a la infraestructura, reflejo de las inversiones alineadas con los planes de acción de la universidad, demostrando que la mejora no se limita a lo pedagógico sino que abarca todos los niveles estructurales.

Una vez los pares de la RIEV hacen la redacción del informe testimonial para la entrega de resultados, la Comisión de Reacreditación Plena de la Institución trabaja de manera simultánea en la elaboración de los documentos de referencia (entregables) de asuntos importantes para el nombramiento especial de Institución Paradigmática. Esta fase se centró en la consolidación de la evidencia sobre:

La consolidación del Proyecto General de Desarrollo, analizando todos los elementos trabajados a lo largo del proceso y apoyado en dos vertientes: el plan permanente de mejora, y el diseño de un modelo de autoevaluación mediante los indicadores que consideren pertinentes para elaborar sus paradigmagramas. Esto se alinea intrínsecamente con la evaluación y seguimiento de cada etapa del modelo de planeación (PEI, PDI, PDAa, PDAb), demostrando que la autoevaluación es un motor continuo de mejora y no solo una actividad para el cumplimiento de la acreditación. Los “Paradigmagramas” reflejan el avance de las calificaciones hacia el indicador paramétrico ideal, lo que implica un mayor compromiso en el mantenimiento y superación de sus propios estándares.

El programa permanente de seguimiento de la práctica profesional de los egresados el cual, fortalecido por los esfuerzos institucionales, incluye el seguimiento de la trayectoria estudiantil. Este entregable es fundamental para la RIEV, ya que pone de manifiesto el impacto de la institución en la vida profesional de sus graduados, cerrando el ciclo de la formación con resultados tangibles. Debe detallar qué departamento realiza el seguimiento, con quién se vincula la institución, a cuántos egresados se les da seguimiento, los instrumentos utilizados, la sistematización de la información y los análisis gráficos y estadísticos realizados, demostrando una gestión de la información basada en evidencia.

Acciones para la integración y la consolidación de las funciones sustantivas (docencia, investigación, proyección social y difusión) y evaluación cualitativa y cuantitativa de la planta docente, en función de la estructura curricular y líneas de investigación para la creación de Unidades de Valoración para el Desarrollo Integral (UVADIs). Este punto es crucial para la “Consolidación Plena”, ya que evidencia la sinergia entre las funciones esenciales de la universidad, lo que a su vez impacta directamente la calidad formativa y la generación de conocimiento relevante.

Descripción detallada de las instalaciones y uso óptimo de recursos (actualización de video), vital para que la RIEV evalúe la adecuación de la infraestructura como soporte a las funciones sustantivas y administrativas de la institución.

La publicación de la bitácora abarcando desde el inicio del proceso (acreditación, seguimiento, reacreditación y segunda reacreditación, según sea el caso), como narrativa viva del compromiso institucional con la mejora, documentando la evolución y los esfuerzos a lo largo del tiempo.

La culminación de este riguroso proceso se materializó con la entrega del informe testimonial de resultados y la constancia de reacreditación por parte de la RIEV. Este acto, realizado en una ceremonia en modalidad virtual, fue el broche de oro para el esfuerzo y dedicación de la Universidad de Boyacá. La entrega de la acreditación se hizo finalmente ante la comunidad académica en acto presencial y de forma directa por su presidente. El informe testimonial final de la RIEV, con sus recomendaciones a largo plazo, no es un solo formalismo, sino una hoja de ruta para los próximos 6 años, evidenciando el compromiso del Modelo “V” con el mejoramiento continuo. Un logro destacado de este momento fue el nombramiento especial como “Institución Paradigmática”, un reconocimiento que valida el liderazgo y la excelencia de la universidad en el ámbito educativo. Este título no solo celebra los logros pasados, sino que posiciona a la Universidad de Boyacá como un referente en el panorama educativo, un modelo a seguir en la aplicación de estándares de calidad y en la gestión de sus procesos de mejora.

La obtención de la segunda reacreditación y el nombramiento como “Institución Paradigmática” no marcan el final del compromiso con la calidad, sino el inicio de una nueva fase de sostenibilidad que subraya el principio de “mejoramiento permanente” del Modelo “V”.

Evidencia de la Consolidación Plena

La implementación del modelo RIEV ha impulsado a la Universidad de Boyacá a un proceso de mejora continua, evidenciado en el avance hacia sus finalidades de largo plazo y la superación de desafíos previos. La planeación estratégica, como mecanismo esencial, ha permitido a la institución responder a las necesidades del entorno y consolidar su desarrollo, reflejándose en resultados concretos que justifican su estatus de “Consolidación Plena”:

- *Consolidación de la Dirección Estratégica:* uno de los avances más significativos ha sido la formulación de objetivos estratégicos, integrados en la identidad institucional, que han generado resultados de gran impacto gracias a un seguimiento dinámico a corto, mediano

y largo plazo. Estos objetivos buscan fortalecer las funciones sustantivas y adjetivas de la Universidad, destacando: “Asegurar la promesa de valor”, “Implementar la Universidad 4.0”, “Fortalecer la investigación y la innovación”, “Innovar la oferta académica”, “Lograr la sostenibilidad institucional y la gestión administrativa efectiva” e “Innovar en los espacios y ambientes de aprendizaje”. La Universidad de Boyacá ha logrado la acreditación nacional de alta calidad, lo que confirma la mejora continua en sus procesos y se evidencia en resultados concretos, incluyendo la creación de espacios que favorecen el desarrollo integral del estudiante y una mejora en la categorización de grupos e investigadores de la institución en productos de nuevo conocimiento. El “Paradigmagrama” de la RIEV evidencia cómo las calificaciones en los cuatro momentos de evaluación (2016, 2017, 2019 y 2023) se fueron acercando al indicador paramétrico ideal, demostrando una mejora sostenida.

- *Mejora de condiciones para el logro de objetivos:* la institución ha generado mejores condiciones para alcanzar objetivos que antes presentaban mayores dificultades. El objetivo estratégico de “Asegurar la promesa de valor” ha sido central, con esfuerzos significativos en las funciones sustantivas y adjetivas, que son el corazón de la evaluación RIEV:
- *Docencia:* Se ha invertido significativamente en el apoyo a docentes para estudios de doctorado y maestría, beneficiando a más docentes con una inversión considerable para doctorado y para maestrías. La inversión no solo mejora el escalafón docente, sino que eleva la calidad de la enseñanza y la capacidad de generar nuevo conocimiento, contribuyendo directamente a la “calidad de sus resultados” en la función docente.
- *Investigación:* las condiciones investigativas han mejorado notablemente a través de incentivos económicos para la producción de artículos y libros resultado de investigación. La consecución de 18 grupos reconocidos por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias) y 81 investigadores categorizados son indicadores tangibles del fortalecimiento de la función investigativa. En el año 2022, la generación de 171 productos de apropiación social del conocimiento demuestra el impacto de la investigación más allá del ámbito académico.
- *Innovación y Proyección:* estos resultados han conllevado a asegurar la promesa de valor, al fortalecimiento de la investigación e innovación, y por ende, a estar más cerca del cumplimiento de la Universidad 4.0 y el logro de la sostenibilidad institucional y la gestión administrativa efectiva. La creación de centros estratégicos ha contribuido al avance de la institución en su función de proyección social y vinculación con el entorno. Desde la Vicerrectoría Académica, la inauguración del Centro del Conocimiento para el Desarrollo Profesoral (Sapiens) y la creación de nuevos programas (4 maestrías, 1 especialidad médico-clínica y 1 especialización en proceso) demuestran una expansión y modernización de la oferta educativa. De la misma forma se destaca la creación del primer instituto de la universidad dedicado a la investigación, el Instituto de Estudios del Futuro (IEF), anclando sus funciones en un enfoque de pertinencia y del impacto futuro.

Paradigmagrama general comparativo: La geometría de la excelencia

Principales avances por niveles estructurales y valoración integral

Durante los cuatro momentos evaluativos, la Universidad de Boyacá demostró un notable progreso, con avances significativos en cada uno de los niveles estructurales definidos por el Modelo “V” de la RIEV. La profundidad de estos cambios y su impacto sistémico reflejan una madurez institucional forjada por la aplicación consciente de la metodología RIEV.

El Paradigmagrama General Comparativo es mucho más que una simple herramienta visual; representa la cartografía de la evolución de la calidad institucional de la Universidad de Boyacá, un reflejo elocuente de su compromiso con la mejora continua bajo la guía del Modelo “V” de la RIEV. Este diagrama, que grafica las calificaciones de los cuatro momentos (2016, 2017, 2019 y 2023) en relación con un indicador paramétrico ideal, es la evidencia empírica más contundente de la eficacia del proceso de acreditación.

Análisis técnico y profundo del paradigmagrama

En una lectura técnica, el paradigmagrama ilustra una convergencia progresiva de los puntos de calificación hacia el “ideal” o “máximo” de calidad paramétrica establecido por la RIEV. Cada evaluación representa un ciclo completo del Modelo “V”:

- *Evaluación (Vértice y Fase Ascendente):* la RIEV, en cada corte, actuó como el “juicio objetivo de los pares académicos”, generando un diagnóstico (paradigmagrama inicial y recomendaciones). Este diagnóstico se convierte en el “problema” o área de mejora en el vértice de un nuevo ciclo.
- *Planeación (Fase Descendente):* la Universidad de Boyacá, de manera disciplinada, asumió las recomendaciones y formuló planes de mejora (PDI, PDAa, PDAb), que son la expresión de la fase descendente, conceptualizando cómo cerrar la brecha hacia el ideal.
- *Implementación y Monitoreo (Fase Ascendente):* la ejecución de estos planes, acompañada de un riguroso monitoreo (evidenciado por la automatización con SIIUB y la analítica de datos), es la materialización de la fase ascendente, donde las acciones se convierten en resultados.

La progresión constante de las calificaciones en el paradigmagrama no es fortuita; es el resultado directo de la implementación sistemática de estas acciones de mejora. Cada acercamiento al ideal significa que la universidad logró:

- Reducir las brechas de calidad mejorando las debilidades identificadas en una evaluación previa, las cuales fueron abordadas de manera efectiva.
- Fortalecer sus procesos con los planes de mejora, que se tradujeron en la optimización

de flujos de trabajo, políticas y procedimientos.
- Consolidar su cultura de calidad, donde la propia universidad se volvió más competente en la autoevaluación, identificando sus desafíos antes de la evaluación externa.

Impactos y consecuencias de la mejora reflejada en el paradigmagrama

La evolución positiva del paradigmagrama tiene consecuencias profundas en todas las dimensiones de la Universidad de Boyacá, destacando el éxito del Modelo “V” como impulsor de:

- *Gobierno y gobernanza fortalecidos:* el paradigmagrama muestra una mejora sostenida en la “estructura de gobierno, organización y normativa”. Esto implica que los mecanismos de decisión (Consejo Superior, Rectoría, Consejos de Facultad), las políticas internas (reglamentos, estatutos) y la disposición de las unidades administrativas se volvieron más robustos, transparentes y eficientes. La consecuencia directa es una mayor estabilidad institucional y una capacidad mejorada para tomar decisiones estratégicas basadas en evidencia, lo que reduce la incertidumbre y facilita la implementación de grandes proyectos. Un gobierno bien puntuado en el Paradigmagrama significa que la universidad es percibida como una entidad confiable y bien dirigida, lo que es vital para su sostenibilidad y crecimiento. La RIEV validó que la gobernanza no es solo una estructura, sino un sistema vivo que aprende y se adapta, tal como promueve el Modelo “V”.
- *Planeación-evaluación optimizada:* la mejora en “planeación y gestión” en el paradigmagrama se traduce en una capacidad institucional superior para definir su futuro y medir su progreso. Esto significa que los ciclos de Planeación Estratégica Institucional (PLE, PDI, PDAa, PDAb) son más coherentes, participativos y medibles. La consecuencia es una asignación más eficiente de recursos, una mayor alineación de todos los esfuerzos institucionales hacia objetivos comunes y una capacidad proactiva para anticipar desafíos. El paradigmagrama refleja que la Universidad de Boyacá ha internalizado la “V” como un ciclo virtuoso, donde cada evaluación informa una mejor planeación, y cada plan bien ejecutado resulta en una mejora verificable, generando una cultura de resultados.
- *Sistema Educativo de Alta Calidad (Área Académica y Curricular):* las mejoras observadas en las “estructuras curricular y académica” en el paradigmagrama son centrales para la calidad educativa. Esto significa que los programas de estudio son más pertinentes, las metodologías pedagógicas más innovadoras y la planta docente más calificada y comprometida. La consecuencia es una mejora directa en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, una mayor empleabilidad de los egresados y una oferta educativa más competitiva. El Modelo “V” impulsó un análisis constante de la “oferta educativa” (referente educativo) y la “demanda social” (referente social), lo que permitió a la universidad ajustar sus planes de estudio y perfiles de egreso para responder a las necesidades del mercado laboral y la sociedad, validando la eficacia de su propuesta formativa.

- *Estructura de participación fortalecida:* la mejora en los “mecanismos de participación” significa que la voz de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes, administrativos) es escuchada y considerada en la toma de decisiones. La consecuencia es un mayor sentido de pertenencia, una reducción de conflictos internos y un enriquecimiento de las decisiones estratégicas. El Modelo “V” fomenta la transparencia y la colegialidad, y el paradigmagrama valida que la Universidad de Boyacá ha logrado institucionalizar canales efectivos para la deliberación y el consenso, lo cual es fundamental para la vitalidad democrática de la institución.
- *Infraestructura de vanguardia:* la “excelente infraestructura” reflejada en la mejora del paradigmagrama significa que la universidad ha invertido estratégicamente en espacios físicos y tecnológicos modernos (Politeca, Egregio, Atelier, Clínicas de Simulación, Censei). La consecuencia directa es la creación de ambientes de aprendizaje de alta calidad, la disponibilidad de herramientas pedagógicas avanzadas y el soporte necesario para la investigación de frontera. El Modelo “V” no solo evalúa la existencia de infraestructura, sino su adecuación y uso efectivo, lo que garantiza que las inversiones se traduzcan en un impacto directo en el proceso educativo y en la capacidad de innovación de la universidad.

En síntesis, el Paradigmagrama General Comparativo es la prueba irrefutable de que la Universidad de Boyacá no solo ha cumplido con los requisitos de acreditación RIEV, sino que ha superado las expectativas al internalizar el Modelo “V” como su brújula para la excelencia. Cada punto de mejora en el diagrama representa una acción consciente, una decisión informada y un compromiso colectivo que han transformado la institución en un actor educativo más robusto, pertinente y preparado para los desafíos futuros. El hecho de que una calificación “cercana al ideal” impulse un “mayor compromiso” demuestra una cultura de autorregulación madura, donde la perfección no es un destino, sino un viaje continuo y un motor incesante de crecimiento.

Conclusiones

La experiencia de la Universidad de Boyacá con el Modelo “V” de la RIEV ha sido un catalizador para una transformación institucional profunda y sostenida, y es imperativo subrayar la excelencia intrínseca de este modelo y la manera ejemplar en que la Universidad de Boyacá lo ha asumido y comprendido en todas sus partes. Lejos de ser una mera herramienta burocrática, el Modelo “V” ha demostrado ser una filosofía de gestión y desarrollo que ha permitido a la universidad no solo alcanzar y mantener la acreditación internacional, sino también integrar la evaluación y la planeación como componentes intrínsecos de su cultura organizacional, elevando su estándar de calidad a niveles sobresalientes.

La genialidad del Modelo “V” reside en su concepción holística y su capacidad para desglosar la complejidad institucional en fases manejables pero interconectadas. Su estructura

de “V”, con el problema en el vértice y las fases descendente de planificación y ascendente de implementación y evaluación, ofrece un marco lógico que la Universidad de Boyacá ha sabido capitalizar con maestría. La institución no solo siguió los pasos, sino que entendió la lógica subyacente: que cada debilidad identificada es una “pregunta central” para la cual se debe diseñar una solución (fase descendente) y luego ejecutarla y medir su impacto (fase ascendente). Este entendimiento profundo del modelo ha permitido un análisis institucional coherente y un proceso de mejora continua orgánico y verdaderamente efectivo.

Los éxitos logrados en cada etapa de esta trayectoria, que abarcan desde la acreditación inicial de programas en 2014 hasta la reacreditación institucional plena, son un testimonio irrefutable del impacto positivo del Modelo “V” y de la capacidad excepcional de la Universidad de Boyacá para implementarlo. El fortalecimiento de sus estructuras de gobierno y organización no fue accidental; fue el resultado de una adhesión a la fase descendente, donde se diseñaron marcos normativos y se reestructuraron dependencias con una visión clara. De igual manera, la notable mejora en los procesos de planeación y evaluación, evidenciada en la sofisticación de sus Planes de Desarrollo (PLE, PDI, PDA, PDAb) y la automatización del seguimiento, refleja una comprensión cabal de cómo la fase ascendente del modelo proporciona la retroalimentación necesaria para una gestión proactiva y basada en datos.

Las inversiones estratégicas en infraestructura, como la modernización de la Politeca, el Atelier, la Clínica de Simulación y Censei, son la materialización de los planes diseñados y evaluados bajo el influjo del Modelo “V”. Son evidencias tangibles de cómo una conceptualización clara lleva a una implementación exitosa. Asimismo, el énfasis puesto en la internacionalización y la atención meticulosa a la empleabilidad y pertinencia de los egresados —considerados como la “prueba final” de la calidad educativa en la fase ascendente del modelo— subraya cómo la Universidad de Boyacá ha interiorizado que el impacto externo es la medida más fehaciente de su éxito interno.

En esencia, el Modelo “V” de la RIEV ha permitido a la Universidad de Boyacá trascender la mera verificación de estándares para embarcarse en un camino de autorreflexión, autorregulación y mejora continua que ha permeado cada fibra de la institución. La obtención de una calificación cercana al ideal en el paradigmagrama no es el fin de este glorioso viaje, sino el punto de partida para un mayor compromiso en el mantenimiento y superación de sus propios estándares de calidad. La Universidad de Boyacá no solo ha adoptado un modelo; ha cultivado una cultura de excelencia, demostrando una comprensión profunda de que la calidad es un horizonte en constante expansión. Este logro posiciona a la Universidad de Boyacá como un referente regional y latinoamericano en la gestión de la calidad educativa, un faro de lo que se puede lograr cuando un modelo excelente se encuentra con una institución que lo asume con rigor, visión y un inquebrantable compromiso con su misión.

La experiencia de la Universidad de Boyacá con el modelo RIEV para la segunda reacreditación internacional institucional, culminando en la “Consolidación Plena” y el nombramiento como “Institución Paradigmática”, es un testimonio elocuente del compromiso inquebrantable de la institución con la excelencia académica y la mejora continua. Este proceso no solo ha validado los logros alcanzados, sino que también ha fortalecido la cultura de autoevaluación y

planificación estratégica, impulsando la innovación y la adaptación constante. La ruta hacia la Consolidación Plena ha sido un ejercicio de reflexión profunda, colaboración multidisciplinaria y una reafirmación de la misión institucional, sentando las bases para un futuro de impacto y trascendencia sostenibles en el ámbito educativo y social.

Bibliografía

González González, J., Gold Morgan, M., Santamaría Ambriz, R. y Yáñez Ordóñez, O. (2015). *Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias. El Modelo “V” de Evaluación–Planeación como Instrumento para el Mejoramiento Permanente de la Educación Superior.* 2ª ed. Red Nacional de Evaluadores.

Universidad de Boyacá. (2023). *Análisis consolidado de los informes anuales: Proceso de acreditación institucional internacional RIEV presentados entre 2016 y 2023.* [Documento interno no publicado].

Universidad de Boyacá. (2024, 6-8 de noviembre). A*vances y resultados del proceso de reacreditación institucional RIEV*. [Presentación de coloquio]. 8° Coloquio del Sistema Internacional para la Medición, Mejoramiento y Aseguramiento de la Calidad de la Educación. [On-Line].

Experiencia de la FES Zaragoza UNAM en el marco del Modelo “V de Evaluación–Planeación. Avances y retrocesos

Angélica Rosalva Martínez Rodríguez

Profesora
FES Zaragoza UNAM | México

Experiencia de la FES Zaragoza UNAM en el marco del Modelo “V de Evaluación–Planeación. Avances y retrocesos

Angélica Rosalva Martínez Rodríguez[1]

Resumen
El objetivo de este trabajo es compartir la experiencia del desarrollo del proyecto “Hacer de la autoevaluación una cultura en la FES Z” bajo la perspectiva de la jefatura del Departamento de Acreditación Académica (DAA), dependiente de la Secretaría de Integración y Desarrollo Académico, en función de las políticas de la Dirección de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México (FESZ). El proceso y resultados se fundamentan en los informes y registros del proyecto basado en el Modelo “V” para el proceso de Evaluación-Planeación-Acción-Mejora de los 7 programas de licenciatura de la FESZ, bajo los principios de participación incluyente establecidos en los planes de desarrollo institucionales, a fin de lograr la mejora de los programas académicos como un proceso continuo y de alcanzar el reconocimiento externo.

Palabras clave: Autoevaluación; Modelo “V”; acreditación; educación superior; mejora continua; FESZ UNAM.

Antecedentes del proyecto de evaluación de las licenciaturas de las FESZ

En el Plan de Desarrollo de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) 2008–2011 se establece que la evaluación es considerada como la base para la planeación y la rendición de cuentas a la sociedad mexicana, puesto que

> es necesario revisar y reformular los criterios y procedimientos de evaluación para establecer un sistema que promueva el avance de las instituciones, basado en el ethos de la academia y en un régimen de confianza entre autoridades y académicos (...) ya que no hay más parámetro de jerarquía que el valor académico sustentado en el saber y la experiencia de los actores universitarios (...) es la academia la que otorga legitimidad a las decisiones universitarias (UNAM, 2008).

1 Profesora, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM (FESZ UNAM) | México. arosalba2011@gmail.com

En el Plan de Desarrollo 2010-2014 de la FESZ se establece que la gestión académica administrativa tiene como base el ciclo de Planeación, Autoevaluación, Reflexión y Acción mediante el ejercicio de una gestión incluyente y participativa, que permita mejorar de manera continua los programas educativos con el fortalecimiento de la investigación y aspectos inherentes al desarrollo de estos, como los planes y programas de estudio, el personal docente, el apoyo a los estudiantes orientados a su formación integral, el desarrollo de programas de vinculación con universidades, organizaciones sociales y empresas productivas; el apoyo a los trabajadores para su mejor desempeño y mejoramiento de la infraestructura, lo que se verá reflejado en los resultados de las evaluaciones externas que conllevan a la acreditación y certificación de los programas educativos (FESZ UNAM, 2010).

Con base en estos planteamientos se creó el Departamento de Acreditación Académica y, a fin de nombrar una jefatura a cargo, se solicitó currículo y un plan de trabajo que fue sometido a la evaluación por el Comité de Planeación de la FESZ para su aprobación en agosto de 2011. En este escenario se presentó el proyecto “Hacer de la autoevaluación una cultura en la FESZ”. El Comité de Planeación incluyó también actividades de orientación y apoyo para la evaluación de los planes de estudio de las siete licenciaturas (Biología, Enfermería, Cirujano Dentista, Ingeniería Química, Médico Cirujano, Psicología y Químico Farmacéutico Biólogo), con el propósito de elaborar las propuestas pertinentes de actualización, modificación o reestructuración de los planes de estudio. Por tal motivo, en el proceso de evaluación están incluidos los elementos e indicadores que orientan esta actividad, así como la actualización de los programas de estudio de las asignaturas o módulos y estrategias de vinculación del pregrado con el posgrado (Martínez, 2011).

El Departamento de Acreditación Académica de la FESZ considera que los procesos educativos son objetos susceptibles de ser conocidos en un constante movimiento de modificación, deconstrucción y reconstrucción, por lo que se pueden abordar con base en la Teoría de los Procesos Alterados (TPA), la cual permite definir, delimitar y ubicar el proceso formativo establecido en cada licenciatura en cada uno de los tres universos: la definición y delimitación del objeto a evaluar (universo ontológico), la definición y delimitación de la intencionalidad del conocimiento del objeto a evaluar (universo epistemológico) y la definición y delimitación de los procedimientos e instrumentos para conocer al objeto con la intencionalidad decidida (universo metodológico); en este caso, la evaluación, intervención y transformación del programa de estudio (González et al., 2015).

Este proceso facilita dar respuesta a interrogantes complejas acerca de un objeto o proceso, con base en los resultados de la evaluación, la planeación y la acción participativa para la mejora continua, para así lograr cambios favorables con relación a las funciones sustantivas universitarias: docencia, investigación, extensión y vinculación (González et al., 2011).

Para el desarrollo de este proyecto, además de las políticas institucionales ya mencionadas, se consideró el Modelo “V” de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV) (González et al., 2007). El proyecto tuvo como principio considerar que los procesos educativos son complejos y en cambio continuo por la diversidad de estructuras, formas de organización y recursos que

las instituciones requieren para el logro de sus propósitos, y que son matizados de acuerdo con el contexto histórico social del que surgen y con las decisiones conceptuales y metodológicas plasmadas en el modelo educativo, en el plan de estudios y en la orientación de los servicios que ofrecen (González et al., 2011). Estos aspectos se consideran en la Evaluación-Planeación-Acción-Mejora, en la que han de participar todos los involucrados en cada uno de los procesos relacionados con el programa educativo.

La evaluación es la base para el reconocimiento de las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas para realizar acciones de mejorar la calidad del proceso educativo, permitiendo confrontar la intencionalidad de la institución contra los resultados obtenidos. Es el vínculo histórico que intenta entender el presente de la institución educativa y el programa específico en función de su pasado (González et al., 2011).

El proyecto tomó como punto de partida la autoevaluación que, de acuerdo con el Modelo “V”, tiene como finalidad el fortalecimiento, aseguramiento y mejora permanente de la calidad de una institución y de sus procesos educativos, lo que a su vez implica la calidad de vida de la región en que está inserta y, a largo plazo, la de cada uno de los habitantes de aquella (González et al., 2011). Se considera como el proceso que facilita el autoconocimiento y reconocimiento de la situación presente en el momento del ejercicio evaluativo, considerado como el proceso de investigación social, cuantitativa y cualitativa en el que los participantes colaboran activamente para analizar su realidad, identificar la problemática y diseñar e implementar acciones, buscando la transformación de su propia realidad mediante la participación colectiva y colaborativa y con base en la reflexión para mejorar los programas (Martínez, 2013).

La autoevaluación es una modalidad en donde el evaluado y el evaluador son el mismo agente, sin intervención de actores ajenos a la institución o programa. En este caso, la autoevaluación se llevó a cabo en todos los niveles de la dependencia, ya que existe un sistema matricial en los aspectos administrativos que apoyan el desarrollo de los diferentes programas de licenciatura, posgrado y educación continua y, en lo particular, en cada programa de licenciatura.

En la autoevaluación se incluyeron los niveles dimensionales desde el “yo”, pasando por todos los niveles de la organización hasta las secretarías e incluso la Dirección de la Unidad Académica FESZ y su Consejo Técnico,la máxima autoridad de este nivel institucional. Se tomaron como base los principios de participación, respeto, colaboración, flexibilidad, innovación y congruencia (González et al., 2011). Uno de los resultados fue el desarrollo de estudios de seguimiento de egresados, categoría del proceso de evaluación externa para la acreditación.

Los objetivos del proyecto fueron:

- Fortalecer la cultura de la evaluación de personal académico, personal docente y estudiantes, mediante su participación en procesos internos de mejora continua.
- Capacitar y formar al personal docente para que participe en procesos de autoevaluación, evaluación diagnóstica y de acreditación de programas educativos.
- Realizar un ejercicio periódico de verificación interna.

Desarrollo del proyecto

Desde la Jefatura del Departamento de Acreditación Académica (DAA) se hicieron las gestiones para contar con el apoyo de la RIEV para implementar el Modelo “V” en procesos de Evaluación-Planeación-Acción-Mejora que contribuyeran a romper con el esquema de evaluar solo para acreditar la evaluación diagnóstica y obtener el reconocimiento externo los programas educativos. Desafortunadamente no se contó con apoyo institucional en términos financieros para la implementación; sin embargo, con la anuencia del Dr. Jorge González, presidente de la RIEV, y tomando como base lo aprendido en el Programa Integral de Posgrado en Evaluación–Planeación Educativa, fue posible llevar a cabo el proyecto. El desarrollo de las acciones de Evaluación-Planeación-Acción-Mejora se realizó con los recursos de la unidad académica, tomando en consideración que cada licenciatura tiene un marco y una cultura propia con metodologías particulares.

El proyecto

El Modelo “V” es integrativo, porque involucra todos los componentes del proceso educativo en diferentes dimensiones: nano (profesores, estudiantes, autoridades, funcionarios, trabajadores), micro (cuerpos académicos, grupos de trabajo) y meso (programas educativos, dependencia). Los niveles macro (institución) y mega (sistema de educación superior) constituyen el referente institucional que orienta y norma el proyecto (González et al., 2011).

El análisis de los procesos educativos se produjo alrededor de los tres niveles estructurales. La superestructura se refiere “al conjunto de intenciones, el deber ser y la aspiración de ser de la institución” (González et al., 2011), plasmadas en la misión, la visión, el proyecto institucional de desarrollo (PDI), la legislación universitaria, la organización académica y administrativa, el modelo educativo, el proyecto multidisciplinario, la concepción del proceso enseñanza–aprendizaje (COPEA) y el perfil de egreso.

El nivel de estructura hace referencia a las formas de organización del trabajo, las relaciones entre objetos, sujetos y circunstancias en que las intenciones se hacen realidad en el proceso enseñanza–aprendizaje, y las funciones sustantivas (González et al., 2011). Este nivel lo conforman factores como los planes de estudios, las líneas de investigación y los programas de difusión y vinculación social.

La infraestructura son los recursos y condiciones que determinan la viabilidad y la operación del proceso de enseñanza–aprendizaje para cumplir con las intenciones propuestas (González et al., 2011). Este nivel incluye las instalaciones, los recursos financieros, el mobiliario, los equipos, los servicios y los sistemas de información, gestión y administración.

Parafraseando al Dr. Álvarez Manilla (Pérez, 1996), director fundador de la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza (ENEP Z), este modelo educativo es como “un banco de tres patas”, que requiere de equilibrio entre los tres niveles estructurales

para sostenerse y lograr sus fines.

Por ello, se promovió la participación de más de 18 secretarías y jefaturas de departamento con sus respectivas áreas de apoyo. Se realizaron un análisis integral y una síntesis confrontativa, que facilitaron integrar el autorreferente del proyecto en los tres niveles dimensionales. El análisis confrontativo facilitó identificar las problemáticas académica y organizativa–operativa, así como las políticas que involucran a todos los componentes del proceso educativo en diferentes dimensiones.

Etapas de desarrollo del proyecto

Etapa 1. Diagnóstico y definición de responsabilidades

- Identificación de las instancias académicas y administrativas involucradas en el desarrollo de los programas de licenciatura.
- Realización de entrevistas con las áreas de apoyo para invitarlas a participar en el proyecto, debido al importante papel que tenían en el desarrollo de los programas educativos de licenciatura.
- Realización de entrevistas con los jefes de carrera de las siete licenciaturas, con el propósito de sensibilizarlos e invitarlos a participar en el proyecto.
- Identificación del estatus de cada licenciatura con relación a la actualización del plan y programas de estudio, acreditación y reacreditación. Tres de las licenciaturas se encontraban en proceso de su tercera acreditación por parte del organismo propio de su disciplina.
- Presentación del diagnóstico y resultados a la Secretaría Académica, quien envió las invitaciones formales a las áreas de apoyo y a los jefes de carrera para participar en el proyecto “Hacer de la autoevaluación una cultura en la FESZ”, haciendo hincapié en la importancia en la mejora continua. También se solicitó un diagnóstico situacional de los recursos e infraestructura existente y necesaria para el desarrollo de los programas educativos a su cargo.

Los referentes considerados y plasmados en el proyecto fueron:

Referente social. El proyecto educativo de la FESZ surge en 1976 en el contexto de la descentralización de la UNAM, con el propósito, entre otros, de establecer una relación estrecha entre la universidad y la sociedad. La FESZ se ubica en la zona oriente de la Ciudad de México, caracterizada por la heterogeneidad de la población proveniente del interior de la república en búsqueda de mejores oportunidades. Es una región carente de servicios públicos, con altos niveles de pobreza y pocas oportunidades de acceso a los servicios de salud y educativos (Pérez, 1996).

Referente institucional. Desde el punto de vista epistemológico, el proyecto educativo de la FESZ significó una ruptura con el paradigma tradicional al considerar planes de estudio por asignaturas, modulares y mixtos, con base en la visión multidisciplinaria constructivista de Pablo González Casanova.

Referente profesional. Establecido en el perfil de egreso, en los perfiles profesionales, en el mercado de trabajo y en la ubicación y desarrollo de los egresados.

Diagnóstico situacional

En 2012, la matrícula de la FESZ era de 8,411 alumnos de reingreso. La planta docente estaba constituida por 1,545 académicos, de los cuales 248 eran profesores de carrera, 28 contaban con nombramiento de técnico académico, y 1,269 se encontraban contratados con horas de asignatura o como ayudante de profesor. La facultad contaba con 748 trabajadores administrativos de base. Ese año se reportaron 66 proyectos formales de investigación y mejoramiento de la enseñanza.

En la tabla 1 se puede observar que, al inicio del proyecto, existían programas acreditados y con planes de estudio recientemente actualizados, como el caso de Psicología. Existían también programas recién acreditados con planes de estudio que requerían actualizarse, de acuerdo con la legislación universitaria, como Enfermería, Químico Farmacéutico Biólogo y Cirujano Dentista; programas ya evaluados y que no lograron la acreditación, como Biología; y, por último programas que no habían sido autoevaluados, sin proceso de acreditación y con un plan de estudios de antigüedad mayor a 20 años, como el caso de Ingeniería Química. Por ello, en el proceso de planeación para la autoevaluación hubo que atender en primer lugar los aspectos inherentes a la actualización de los programas de las asignaturas o módulos y en algunos casos la actualización o modificación del plan de estudios.

Etapa 2. Evaluación interna

La estructura académica, administrativa y los programas educativos de pregrado están sometidos a dos procesos de evaluación interna: el de la Dirección General de Planeación y el de la Dirección de Evaluación Educativa . Asimismo, son sujetos de autoevaluación y acreditación de los organismos acreditadores externos. Con el propósito de facilitar estos procesos y evitar informes repetitivos, se hizo un análisis comparativo del que surgió un instrumento propio con base en la estructura de categorías, atributos e indicadores del Modelo “V”, el cual fue aprobado por el Comité de Planeación de la FESZ. Inició entonces un ciclo interactivo de Evaluación-Planeación-Acción-Mejora continua con base en el esquema desarrollado por Jorge González et al. (2011). En el esquema de interacciones para la evaluación integral se

consideraron los niveles de superestructura y estructura.

Se consideró que para asegurar la calidad, pertinencia y continuidad era necesaria la firme participación de todos los actores involucrados: estudiantes, profesores, funcionarios, personal administrativo, empleadores y usuarios de los servicios que ofrece la dependencia, como atención odontológica, médica y psicológica; análisis clínicos, farmacia, asesorías, desarrollo de proyectos, educación continua y capacitación.

Tabla 1. *Informe DAA 2014*

Programa de licenciatura	Vigencia del plan de estudios	Actualidad de los programas de asignatura	Situación de Acreditación por OA	Aulas	Laboratorios	Clínicas en las que participan
Biología	2006	2006	No evaluada	suficiente	suficiente	Ninguna
Cirujano Dentista	1998	2008	2011	suficiente	suficiente	7 CI+ 4 MOSEA
Enfermería	1997	2012	2009	suficiente	suficiente	P H
Ingeniería Química	1976	1976	No evaluada	suficiente	suficiente	Planta Piloto
Médico Cirujano	1989	1989	2010	suficiente	suficiente	P H +2
Psicología	2010	2010	2008	insuficientes	suficiente	6 CI
QFB	2003	2010	1011	suficiente	suficiente	3 CI Planta Farmacéutica

(PH= Práctica Hospitalaria, C=Clínica)

Estrategia

Se tomó como base la Teoría de los Procesos Alterados (TPA) y la metodología de investigación–acción participativa, mediante talleres con objetivos precisos y el trabajo grupal centrado en tareas (Bleger, 1983), lo que facilitó la participación activa y el apego al proyecto, puesto que estaba ligado directamente con la cotidianidad de los involucrados. Implicó también establecer un proceso de sensibilización y compromiso de trabajo con personal administrativo para apoyar el desarrollo y necesidades de los programas.

La organización para la intervención–acción con las estructuras de apoyo se realizó en pequeños grupos (dos o tres personas), y de manera individual mediante reuniones personalizadas con el instrumento de autoevaluación como guía.

Se solicitó a los funcionarios analizar las categorías, indicadores y formato de presentación de las evidencias de la evaluación, derivando en un proceso de estandarización paulatina.

Con relación a las licenciaturas, el trabajo se desarrolló en talleres de sensibilización, análisis y diagnóstico en los que participaron docentes, funcionarios y estudiantes.

Evaluación externa para la acreditación de los programas

Se solicitó a las áreas de apoyo que proporcionaran la información correspondiente de cada programa. El DAA y los jefes de carrera elaboraron el plan de acción para la evaluación externa y la acreditación de los programas. Los jefes de carrera integraron grupos de trabajo para concentrar la información. El DAA fue el vínculo con las áreas de apoyo y los jefes de carrera para integrar la información correspondiente para la acreditación. El DAA participó en la visita del organismo acreditador.

Con base en las primeras experiencias de intervención y actualización de los programas y en las acciones de capacitación y formación docente, se propuso establecer un comité multidisciplinario integrado por dos profesores de cada licenciatura. Con ello se daba respuesta a lo establecido en el plan de desarrollo con relación a fortalecer la vida académica colegiada, iniciando un proceso de seguimiento del avance de los resultados de proyectos, programas y acciones de mejora.

Se consideró necesaria la participación de profesores de las siete licenciaturas, con el propósito de realizar visitas de pares académicos que contribuyeran a evitar la simulación (González et al., 2007). Se presentó el proyecto al Director de la Facultad, en el que se incluyó la filosofía participativa y metodología de trabajo acordes con la normatividad institucional, los niveles de participación y responsabilidad y los mecanismos de incorporación. La propuesta fue autorizada por el Comité de Planeación dando origen al Comité Multidisciplinario de Mejora de los Programas Académicos y Acreditación (CEMPAA). El Reglamento para la Organización, Funciones y Procesos del CEMPAA se aprobó por el Consejo Técnico de la Facultad y el comité inició sus actividades en 2015. Sus objetivos fueron:

Integrar el sistema de información con indicadores cualitativos y cuantitativos para la autoevaluación interna continua y la acreditación, incluyendo los aspectos académicos y administrativos de todas las áreas involucradas en los procesos de evaluación interna y externa.

Colaborar en los procesos de autoevaluación y acreditación de las licenciaturas.

Llevar a cabo sesiones periódicas para el análisis de los resultados obtenidos y elaborar los informes correspondientes, los cuales se publicaron de manera regular en la página web de la FESZ.

En 20013, con el propósito de mejorar la retención y eficiencia terminal de los programas de licenciatura, la Secretaría de Integración, Promoción y Desarrollo Académico (SIPDA), creó el Plan de Apoyo Integral para el Desempeño Escolar del Alumnado (PAIDEA Zaragoza), que estaba organizado en un Comité en el que participaban la Unidad de Administración Escolar, la Unidad de Desarrollo Integral, el DAA, el Departamento de Evaluación Educativa y las jefaturas de las licenciaturas que desarrollaron estrategias y actividades para mejorar

la eficiencia terminal. El Proyecto se encuentra en el Informe de Resultados 2013–2014 del DAA, en donde se aprecia la contribución significativa en las acreditaciones.

Otro proyecto que contribuyó con la eficiencia terminal fue el Programa para la Mejora del Egreso y la Titulación de la FESZ (PROMETZA), creado en 2014. El comité correspondiente se integró de la misma manera que el anterior y los resultados se observan en el informe de la gestión 2014-2018.

En 2014, para mejorar los procesos de los laboratorios de docencia, se iniciaron los trabajos para incorporarlos al sistema de gestión de calidad con la norma ISO 9001:2015. En un principio este proceso dependió del DAA; sin embargo, dadas las cargas de trabajo y la diferencia en los procesos de evaluación para lograr las certificaciones, se creó el Departamento del Sistema de Gestión de Calidad de Laboratorio, en el que se incluyeron 41 laboratorios de 7 licenciaturas para atender 54 módulos (asignaturas) y para lo cual se elaboraron 48 manuales de laboratorio y se realizó una auditoría interna. Posteriormente se llevó a cabo la auditoría externa, logrando la certificación de los laboratorios en noviembre de 2017.

Con relación a la infraestructura, se realizaron gestiones para mejorar las diferentes áreas de la facultad. La incorporación del DAA al Comité de Obras facilitó tanto el diagnóstico situacional de las instalaciones y equipos, como la participación en la planeación de las mejoras y el seguimiento de resultados. Se hicieron mejoras significativas en los laboratorios de docencia de los dos campus, en donde se cambiaron las cubiertas de madera por acero inoxidable; se renovaron todas las unidades dentales de las 7 clínicas y los 3 Modelos de Servicio Estomatológico Alternativo (MOSEA); se fortaleció el centro de acopio con nuevos equipos; se mejoraron significativamente las instalaciones deportivas y el auditorio, y se iniciaron las gestiones para la construcción de una biblioteca nueva en el campus II.

Para la licenciatura de Biología se realizaron acciones de mejora en los espacios y en algunos laboratorios de investigación. Se mejoraron de manera significativa el Museo de Biología, el cactáreo y los invernaderos abiertos y cerrados. En tres laboratorios de investigación de Biología se hicieron importantes modificaciones a la infraestructura, se dio mantenimiento a la planta piloto de Ingeniería y a la de Farmacia. Se renovaron equipos de ventilación, estufas y otros. Estas acciones contribuyeron a fortalecer el compromiso del personal docente y administrativo y contribuyó de manera significativa a los resultados de las acreditaciones. Un recurso importante para el posterior desarrollo académico y administrativo de la FESZ fueron las gestiones de la Dirección para la construcción y equipamiento del Centro de Tecnologías para el aprendizaje (CETA) (FESZ UNAM, 2015).

El DAA participó directamente con la Secretaría Administrativa para hacer seguimiento de las solicitudes para el mantenimiento y adquisición de equipos solicitados por los jefes de carrera, con base en las necesidades académicas y de mejora.

Con el propósito de dar continuidad al proyecto se elaboró un plan a corto plazo que se reflejó en un diagrama de Gantt. Para el mediano plazo se elaboró, de manera consensuada con todas las áreas de apoyo, un programa para las solicitudes y entrega de productos y servicios que facilitara que el programa de mejora tuviera continuidad.

Al término de la gestión, en 2019, cambiaron las políticas institucionales y se interrumpió el programa “Hacer de la autoevaluación una cultura en la FES Z”. Sin embargo, se continúa con los procesos de evaluación para la acreditación de los programas de licenciatura. Se ha dado mayor impulso al Sistema de Gestión de Calidad para la certificación de algunos procesos de laboratorio y clínicas.

Tabla 2. *Resultados a 7 años del desarrollo del proyecto “Hacer de la autoevaluación una cultura en la FESZ”*

Programa de licenciatura	Programas de asignatura o módulos actualizados	Número de profesores participantes en la actualización de programas	Vigencia de la acreditación de los programas de licenciatura
Biología	100%	100%	2013-2018
Cirujano Dentista	100%	80%	2011-2016
Enfermería	100%	40%	2014-2019
Ingeniería Química	100%	100%	2014-2019
Médico Cirujano	100%	40%	2014-2019
QFB	100%	40%	2014-2019
Psicología	100%	40%	2013-2018

Conclusiones

El proyecto “Hacer de la autoevaluación una cultura en la FES Z” tuvo vigencia por 7 años, logrando resultados sustantivos que beneficiaron tanto a la comunidad académica como a la administrativa y a la estudiantil. A seis años de finalizado el proyecto, algunos de los participantes, tanto académicos como administrativos, mencionan que les gustaría que se continuara, ya que se sintieron tomados en cuenta en los procesos de Evaluación-Planeación-Acción-Mejora.

Referencias bibliográficas

Bleger, J. (1983). *Temas de Psicología*. Ediciones Nueva Visión.

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM (FESZ UNAM). (2010). *Plan de desarrollo 2010-2014*. UNAM.

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM (FESZ UNAM). (2015). *Plan de desarrollo 2015–2019*. UNAM.

González González, J., Gold Morgan, M., Santamaría Ambriz, R. y Yáñez Ordóñez, O. (2015). *Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias. El Modelo “V” de Evaluación-Planeación como Instrumento para el Mejoramiento Permanente de la Educación Superior.* 2ª ed. Red Nacional de Evaluadores.

González González, J., Gold Morgan, M., Santamaría Ambriz, R., Yáñez Ordóñez, O. y Masjuán del Pino, M. (2011). *El Modelo “V” de Evaluación-Planeación. Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias. Instrumento para el mejoramiento de la calidad educativa*. UDUAL, UNAM, RIEV.

González González, J., Galindo Miranda, N.E., Galindo Miranda, J.L. y Gold Morgan, M. (2007). *Paradigmas de la calidad educativa. De la autoevaluación a la acreditación*. UDUAL.

Martínez Rodríguez, A.R. (2011). *Proyecto “Hacer de la evaluación una cultura en la FES Z”*. FES Zaragoza UNAM.

Trascendencia del Modelo Educativo de San Marcos en el siglo XXI: Impacto de la acreditación internacional con el Modelo “V” en la gestación de autorreferentes institucionales

Antonia Castro Rodríguez

Facultad de Odontología
Universidad Nacional Mayor de San Marcos | Perú

Paul Munguía Becerra

Facultad de Letras y Ciencias Humanas
Universidad Nacional Mayor de San Marcos | Perú

Trascendencia del Modelo Educativo de San Marcos en el siglo XXI: Impacto de la acreditación internacional con el Modelo “V” en la gestación de autorreferentes institucionales

Antonia Castro Rodríguez[1]
Paul Munguía Becerra[2]

Resumen
En este capítulo se aborda la experiencia de institucionalización del Modelo Educativo San Marcos como resultado del proceso de evaluación propiciado en el contexto de acreditación internacional con el Modelo “V” de la RIEV. El objetivo principal es reflexionar críticamente sobre el impacto y trascendencia del Modelo Educativo San Marcos en razón con su articulación con los procesos de innovación curricular, política de calidad educativa, gobernanza y prospectiva universitaria que responden a las transformaciones sociales, políticas, económicas y tecnológicas del siglo XXI.

Palabras clave: Modelo Educativo San Marcos; acreditación internacional; autorreferentes institucionales; calidad educativa; gestión universitaria; innovación curricular.

Introducción

La Universidad Nacional Mayor de San Marcos establece los primeros mecanismos para la evaluación y mejora continua a partir de la creación de la Oficina Central de Calidad Académica y Acreditación, el 16 de julio de 2004. En el contexto nacional peruano, este hecho representó un conjunto de esfuerzos que se adelantaron a la creación del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), en mayo de 2006. En estos años iniciales del aseguramiento de la calidad, la universidad se abocó a promover procesos de autoevaluación en los programas de pregrado y a desarrollar las primeras labores de acreditación con agencias evaluadoras internacionales. En tales circunstancias, las buenas prácticas organizacionales de mejora continua y aseguramiento de la calidad educativa representaron avances en internacionalización académica.

1 Facultad de Odontología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos | Perú. acastror@unmsm.edu.pe
2 Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Universidad Nacional Mayor de San Marcos | Perú. pmunguiab@unmsm.edu.pe

En cuestión a la plasmación de autorreferentes, a lo largo de la historia institucional de la Decana de América, la propuesta de un modelo de estudios se remonta hasta la intencionalidad de la Orden de Santo Domingo y el Cabildo de Lima, cuando encargaron a Fray Tomás de San Martín y Jerónimo de Aliaga la gestión, ante la corona española, del “Estudio General” (Universidad) en la Ciudad de los Reyes. De tal modo, cuando se funda San Marcos, el 12 de mayo de 1551, la Real Cédula da cuenta de la solicitud y obtención del permiso para que se cree la universidad con “los privilegios, franquezas y libertades, que ha, y tiene el Estudio y Universidad de la Ciudad de Salamanca” (Valcárcel, 2001, p.32). En el siglo XVI, Salamanca se había convertido en modelo de universidad por su prestigio, en pleno proceso de reforma; cabe indicar que sus privilegios y libertades configuraban un modelo formativo con diversidad de enseñanzas, su carácter no privado y el reconocimiento de sus graduaciones (Rodríguez-San Pedro, 1991). El primer modelo organizativo y de enseñanza de San Marcos se adaptó a imagen de la Universidad de Salamanca.

En el transcurso de los siglos, San Marcos fue adecuando su organización y modelo de estudios a través de sus constituciones y estatutos. En el siglo XX, al igual que sus pares en América Latina, el proyecto de universidad tuvo alto influjo de la Reforma de Córdoba (1918). En tanto, al ingresar al siglo XXI, se encontraba vigente el estatuto de 1984, que daba cuenta de una universidad de organización facultativa, de la que dependía la estructura de departamentos académicos, escuelas académico-profesionales, institutos de investigación y unidades de posgrado; asimismo, reconocía el cogobierno estudiantil, la hegemonía de la función de docencia —con mayor concentración en estudios de pregrado— y una dinámica de vinculación con la sociedad a partir de la extensión y proyección social. En esos términos, el estatuto expresaba un modelo normativo de gestión de la gobernanza y organicidad de los estudios, unidades y actores. Sin embargo, no se había articulado con la tendencia internacional de enunciar un modelo educativo propiamente dicho.

Para San Marcos, dicha necesidad se plantea a partir de la acreditación internacional institucional con la Red Internacional de Evaluadores (RIEV). Es imprescindible anotar que, como se colige de lo que se expone en el relato de este capítulo, la elaboración del primer Modelo Educativo San Marcos se manifiesta como un proceso de reflexión concertado de los miembros de la comunidad, que respondió al ejercicio de la autonomía y en línea con su proceso histórico, constituyéndose en una experiencia genuina. Como en todas las vivencias de evaluación-planeación-acción con el Modelo “V” de la RIEV, esta experiencia partió desde el reconocimiento de los principios de soberanía evaluativa de las universidades latinoamericanas; en asumir que, desde el universo ontológico, cada institución guarda identidad con el sistema educativo al que pertenece, es producto “de su historia y de su contexto particular, se desarrolla en múltiple dimensiones interactuantes entre sí [...] los que a su vez impactan en diferentes ámbitos y son, al mismo tiempo influenciados por ellos” (González et al., 2015, pp. 26-27).

Acreditación internacional institucional de San Marcos

La Escuela Profesional de Odontología fue el primer programa en conseguir la acreditación de la RIEV, el 9 de diciembre de 2009. El Modelo “V”, como metamodelo de evaluación, se aplica en diferentes dimensiones de la organización universitaria desde los individuos hasta la institución, en la medida en que se concibe la educación universitaria como un sistema fractal (González et al., 2015). En ese sentido, la acreditación de Odontología fue el antecedente inmediato que se aproximó a la evaluación internacional integral.

De acuerdo con la documentación, el 11 de mayo de 2010 se suscribe el convenio entre San Marcos y la RIEV, con respaldo de la Unión de Universidades de América Latina y El Caribe (UDUAL). A partir de ese momento, la universidad toma acciones para ejecutar cada una de las etapas correspondientes al envío de información, talleres de preacreditación y previsita, visita de pares y plan de mejora. Asimismo, por propia iniciativa, se organizan durante el año 2010 una serie de eventos internos para capacitar y diseñar autorreferentes. La universidad recibió la acreditación de la RIEV el 11 de marzo de 2011. Al año siguiente, se realizó el proceso de seguimiento del plan de mejora; así, el 11 de mayo de 2012, se ratificó y amplió la acreditación internacional hasta el 2015.

Las actividades y resultados del proceso de acreditación de San Marcos 2011-2015 fueron registradas en dos libros: Acreditación Institucional Internacional UNMSM (2011) y Acreditación Internacional de San Marcos: Praxis de evaluación-planeación-acción universitaria (2014). Además, hubo un conjunto de autorreferentes y herramientas de gestión producidos a partir de la experiencia de acreditación internacional que siguieron las propuestas del Modelo “V”, destacando entre ellos el Plan Estratégico Institucional 2012-2021: Plan San Marcos al Bicentenario del Perú; el Modelo Educativo San Marcos; el Modelo de Responsabilidad Social de San Marcos; la Política de Educación con Calidad y Sistema de Gestión de Calidad Educativa de San Marcos, y la Guía Metodológica de Diseño Curricular para las Carreras de la UNMSM.

Modelo Educativo San Marcos

Formular el primer Modelo Educativo San Marcos en el siglo XXI fue una labor que se realizó mediante la concertación de los miembros de la comunidad universitaria. Desde las ideas iniciales de caracterización a partir de la experiencia de gestión hasta la primera edición impresa en mayo de 2013, el documento se produjo mediante el diálogo y como resultado del proceso de acreditación internacional. Su acepción respondía a lo concebido en el Modelo “V”, que considera al modelo educativo como un “referente institucional” materializado en un documento de la universidad que expresa la intencionalidad, propósitos y resultados en la formación, y que actúa como sello que la institución imprime en la comunidad en el desarrollo de las funciones de docencia, investigación, difusión y vinculación con la sociedad. En el ámbito de la formación integral, el modelo educativo define los fundamentos filosóficos y

pedagógicos que actúan como marco de referencia para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La primera oportunidad en que se abordó la proyección de un modelo educativo fue durante el “Taller de preacreditación” organizado por la Oficina Central de Calidad Académica y Acreditación y el rectorado, el 4 de agosto de 2010. Luego de la presentación del Modelo de Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias (Modelo “V”) a cargo del presidente de la RIEV, Jorge González González, en la mesa de trabajo acerca de la superestructura universitaria, los decanos y representante de la Escuela de Posgrado aportaron sus opiniones en referencia al modelo educativo, el proyecto general de desarrollo, la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, el perfil del egresado y resultados.

La acreditación internacional propició que la universidad impulsara la creación de espacios de reflexión colectiva, siendo el modelo educativo uno de los puntos de atención en eventos como el “Taller de Elaboración de Autorreferentes de la UNMSM” (30 de septiembre de 2010) y la primera convención sanmarquina “Plan San Marcos al Bicentenario del Perú” (8, 9 y 11 de febrero 2011).

Con el logro de la acreditación de la RIEV, se recibieron 77 recomendaciones específicas y una recomendación general de los pares académicos. La gestión del Vicerrectorado Académico (2012-2016) a cargo de la doctora Antonia Castro Rodríguez atendió una de las principales sugerencias en la praxis de acción educativa: “Decidir el modelo educativo institucional, difundirlo, capacitar en su uso a la plana docente y evaluar si está siendo usado en los procesos de enseñanza-aprendizaje [...]” (UNMSM, 2011a). De tal manera, a partir del 2012 se emprendió el trabajo colectivo de formular el Modelo Educativo San Marcos que recogiera la conciencia histórica, la cultura científica, humanística y diversa y una prospectiva reformadora de la Decana de América.

Durante el proceso de creación del modelo educativo se tomaron referencias internacionales de la UNESCO y se revisaron modelos de algunas universidades latinoamericanas. Un factor importante en la institucionalización del Modelo Educativo San Marcos fue la implementación del Programa de Gestión e Innovación Curricular, que instituyó las Jornadas Curriculares a partir de 2012. La primera socialización del documento se hizo durante la Prejornada Curricular Universitaria “Desarrollo del Modelo Educativo San Marcos”, los días 20 y 21 de junio de 2012, con la participación de decanos, directores de unidades de posgrado, directores de escuelas académico-profesionales (EAP), coordinadores de departamentos académicos, jefes de oficina de calidad académica y acreditación, directores académicos y directores de centros de extensión universitaria y proyección social —un total de 150 docentes— distribuidos en diez mesas de trabajo, correspondientes a cada componente del documento preliminar: currículo para la formación integral; calidad académica; perfil del egresado; docencia; gestión del conocimiento; investigación formativa; contextualización de la formación profesional; difusión de la producción intelectual, científica y cultural; extensión universitaria y proyección social, y evaluación del aprendizaje, así como ocho ejes: aprendizaje centrado en el estudiante; educación a lo largo de la vida; formación basada en competencias; ética universitaria; investigación; innovación universitaria; responsabilidad social universitaria, y cultura de calidad educativa.

Luego, durante el mes de agosto, se realizó la Jornada Curricular 2012, con el propósito de incorporar los componentes del Modelo Educativo San Marcos a los currículos de las EAP y actualizar los roles y perfiles de los sujetos curriculares de la carrera. Los diez componentes del documento preliminar constituyeron los aspectos medulares del Modelo Educativo San Marcos.

Con los resultados recopilados y sistematizados de la reflexión de los docentes, estudiantes, graduados, grupos de interés, empleadores y autoridades en los 62 programas de pregrado que poseía entonces la universidad, el equipo de gestión del Vicerrectorado Académico inició la formulación del documento que sería editado para una publicación impresa oficial publicada en mayo de 2013. La idea de adoptar un modelo educativo como autorreferente institucional para todos los programas, significaba gestionar la transformación de la praxis educativa, que impactaría tanto a la función de formación integral como a las funciones de investigación, vinculación y difusión. Por esta razón, se asumió la estrategia de diseñar un dispositivo técnico-profesional cuyo contenido daba sustento epistemológico y ético al qué y para qué de plasmar un modelo educativo; además, se apuntó a que fuese un documento didáctico y pertinente con la realidad de la universidad.

La estructura textual del primer Modelo Educativo San Marcos contempló un esquema original que integraba Concepción, Fundamentación, Articulación con la gestión universitaria, Ejes, Implementación y Componentes. Todos estos elementos eran importantes para respaldar el carácter filosófico, la adecuación con las tendencias educativas internacionales, la atención a las demandas de desarrollo del país y la coherencia con la historia, principios y fines de la universidad.

En este aspecto cabe subrayar que para la Concepción (conceptualización, relevancia y perspectivas) se adecuó el marco teórico que respalda el Modelo “V”. De manera puntual, referir que cuando se menciona el enfoque científico-filosófico, este se basó en los tres universos que propone la Teoría de Procesos Alterados (González, 1991); así, se daba cuenta de cómo el Modelo Educativo San Marcos intentaba concebir los universos ontológico (ser), epistemológico (conocer) y metodológico (hacer) en contacto con el conocimiento de la universidad. Lo mismo sucedió con la noción de concepción del proceso enseñanza-aprendizaje, “concretados en la definición del papel del alumno, del papel del profesor y del papel de los medios y técnicas de enseñanza-aprendizaje” (González et al., 2011, p. 38).

Del mismo modo, la formulación de este autorreferente institucional fue la oportunidad para articular las metaintencionalidades de la universidad con las propuestas de las Conferencias Mundiales de Educación Superior de la UNESCO de 1998 y 2009; así como alinear la gestión a las políticas del Plan Nacional de Educación y del Plan Bicentenario del Perú.

También, el Modelo Educativo San Marcos de 2013 representó la primera herramienta de gestión institucional en el que se señalaban los enfoques pedagógicos (aprendizaje complejo, constructivismo, pedagogía cognitiva y pedagogía humanista); perspectivas de educación a lo largo de la vida; aprendizaje centrado en el estudiante; formación por competencias; identificación de la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje; perfiles de ingresantes,

egresados y docentes; investigación formativa, y concepción de responsabilidad social universitaria. Todas estas nociones, que daban cuenta de las transformaciones de la universidad de fines del siglo XX y principios del siglo XXI, se integraron con otras que eran parte de la identidad educativa: ética, docencia, investigación, gestión del conocimiento, evaluación del aprendizaje, cultura de calidad, currículo integral, extensión universitaria y proyección social.

San Marcos: continuidad y prospectiva del modelo educativo

La dinámica de acreditación internacional y los procesos de reforma curricular produjeron intensa actividad de debate de los miembros de comunidad universitaria entre los años 2010 y 2016; asimismo, la acreditación internacional de dieciséis escuelas profesionales, tres unidades de posgrado y tres facultades (2011 al 2013) propició el intercambio de experiencias con pares académicos de universidades de América Latina y el Caribe. Por este motivo, en el mediano plazo se recogieron los aportes, críticas y nuevas perspectivas que dieron como producto el Modelo Educativo San Marcos 2015.

La segunda versión añadió como eje la interculturalidad y la transdisciplinariedad como signo de la formación universitaria contemporánea; también consideró el ajuste de los componentes al contemplar la tutoría y el aprendizaje-servicio solidario. También hubo cambios en el contenido del perfil de egresado sanmarquino, que migró de las competencias del Proyecto Tuning a competencias genéricas integrales complejas; además, se destacó la cultura de calidad y se definieron rasgos de la evaluación del aprendizaje orientado al enfoque de competencias. En esta publicación se potenció el diseño del documento para resaltar los elementos claves para la gestión.

En septiembre de 2020, durante la pandemia, se publicó la tercera versión del Modelo Educativo San Marcos, que dio continuidad a su institucionalización y configuró un cambio en la estructura e identidad del documento, considerando en su contenido elementos como reseña histórica, objetivo, referentes básicos, pilares, ejes, organización del proceso educativo y recursos y servicios para el desarrollo del modelo. En este documento, la concepción del modelo educativo fue cubierta por los objetivos; se añadieron como enfoques pedagógicos las múltiples perspectivas cognitivas para resolver problemas, las competencias sociales y emocionales, el aprendizaje en servicio y el aprendizaje conectivo. Cabe destacar que esta versión incorporó nuevas nociones como gestión del riesgo, se dio cuenta de una integración de los estudios de pregrado, posgrado y educación continua, y se consideraron los recursos universitarios y servicios complementarios.

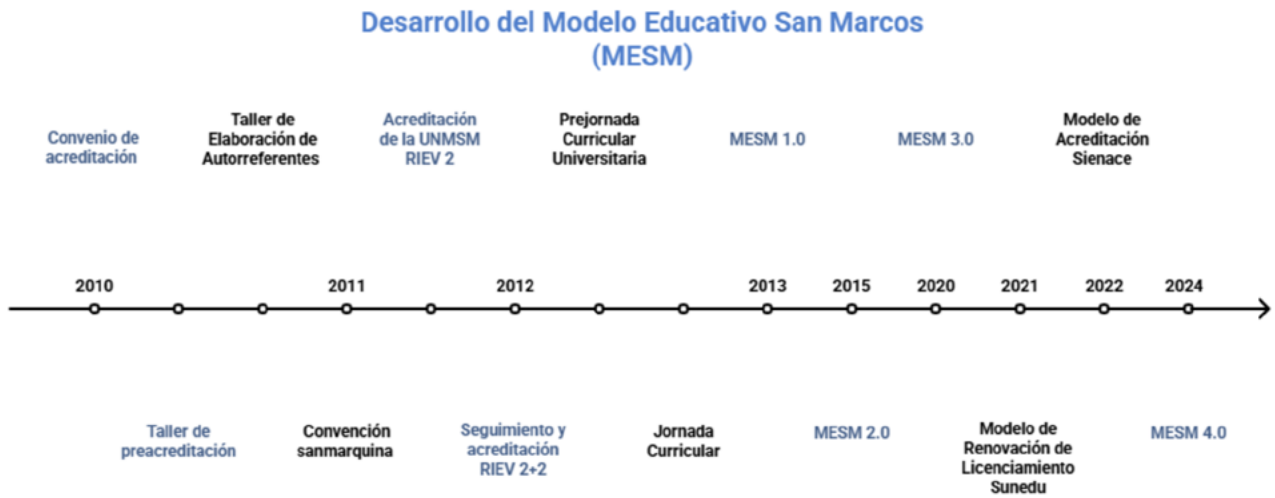
Esta praxis de gestión del autorreferente que expresa la filosofía educativa, se consolida en el largo plazo con la publicación de la cuarta versión del Modelo Educativo San Marcos, en diciembre de 2024. Este documento presenta una nueva estructura que recoge y combina elementos de las tres primeras versiones: proceso histórico de la universidad (Declaración de la UNESCO de 1998, objetivos de desarrollo sostenible y Plan Estratégico de Desarrollo

Nacional al 2050); noción del modelo educativo; procesos estratégicos (misión, visión, objetivos educacionales, fundamentos, pilares, ejes, organización de la universidad); procesos misionales (organización de estudios, perfil de ingreso y egreso, competencias, exigencias educativas, rol del docente y del estudiante, elementos curriculares) y procesos de soporte (recursos, servicios, infraestructura y equipamiento).

Si bien el modelo educativo vigente incorpora nuevos elementos organizados por procesos, llama la atención que, al ser un documento post pandemia, no profundice en las nuevas modalidades virtuales e híbridas en que se desenvuelven los programas de estudio. Tampoco se han contemplado como referencia los lineamientos de la Hoja de Ruta de la Tercera Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO (2022), que apunta a la reinvención de las funciones de la universidad. Además, no alcanzó a abordar las transformaciones educativas y socioculturales que vienen produciendo la incursión de la inteligencia artificial generativa en las instituciones universitarias.

La experiencia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos se proyectó por propia iniciativa de fortalecer la praxis de evaluación-planeación-acción como célula básica de la mejora continua y aseguramiento de la calidad, a partir de la acreditación institucional internacional con la RIEV. En la actualidad, el Modelo de Renovación de Licenciamiento de la Superintendencia Nacional de Educación Superior (SUNEDU, 2020) y el Modelo Calidad para la Acreditación Institucional de Universidades del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE, 2022) han constituido las dos primeras herramientas del sistema de aseguramiento de la calidad educativa del Perú que contemplan entre sus condiciones básicas de calidad y estándares la evaluación del modelo educativo.

Figura 1. *Línea de tiempo del Modelo Educativo San Marcos*



Con referencia a la prospectiva, a partir de los cambios que se observan en la praxis de la gestión de autorreferentes a nivel internacional, se evidencia que las transformaciones constantes en el mundo producen que los documentos estén en revisión y actualización periódica en el corto plazo. Hay instituciones que se han orientado a establecer un horizonte temporal de los resultados cualitativos del modelo y éstos forman parte de un conjunto de herramientas de gestión que se complementa, es decir, se articulan con el modelo pedagógico o diseño curricular, las pautas teórico-metodológicas y programáticas de los enfoques pedagógicos adoptados, las políticas de internacionalización, las herramientas de gestión del conocimiento, la política de calidad y los currículos, entre otros. A modo de conclusión

Todo lo señalado abre la perspectiva y opciones de continuidad del camino que San Marcos echó a andar con la acreditación internacional. Ahí quedó plasmada la comunión fraterna con el espíritu de los pares académicos latinoamericanos de la RIEV, que avizoraron la oportunidad del liderazgo trascendente de la universidad con la propuesta que por ética se mantiene vigente: “Diseñar una estrategia de resurgimiento y transformación de la UNMSM para ajustarse al modelo de universidad del siglo XXI, declarada por la UNESCO” (UNMSM, 2011b). Así, aquí y ahora, solo toca seguir adelante.

Referencias bibliográficas

González González, J. (1991). Los procesos transformados y procesos alterados: fundamentos para una teoría procesual del conocimiento biológico. *Uroboros, 1*(2): 45-90.

González González, J., Gold Morgan, M., Santamaría Ambriz, R., Yáñez Ordóñez, O. Masjuán del Pino, M. (2011). *El Modelo “V” de Evaluación-Planeación. Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias. Instrumento para el mejoramiento de la calidad educativa*. UDUAL, UNAM, RIEV.

González González, J., Gold Morgan, M., Santamaría Ambriz, R. y Yáñez Ordóñez, O. (2015). *Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias. El Modelo “V” de Evaluación-Planeación como Instrumento para el Mejoramiento Permanente de la Educación Superior.* 2ª ed. Red Nacional de Evaluadores.

Rodríguez-San Pedro Bezares, L.E. (1991). La Universidad de Salamanca: Evolución y declive de un modelo clásico. *Studia historica. Historia moderna, 9*, 9-21. https://gredos.usal.es/bitstream/10366/69974/1/La_Universidad_de_Salamanca_Evolucion_y_.pdf

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). (2011a). *Recomendación 58. Informe testimonial de los resultados del proceso de acreditación internacional para el desarrollo institucional integrado de la UNMSM*. UNMSM.

UNMSM. (2011b). *Recomendación 22. Informe testimonial de los resultados del proceso de acreditación internacional para el desarrollo institucional integrado de la UNMSM*. UNMSM.

Valcárcel, C.D. (2001). *San Marcos, Universidad Decana de América*. UNMSM.

Bibliografía

Castro Rodríguez, A. y Munguía Becerra, P. (2020). *Política de educación con calidad y sistema de gestión de calidad educativa de San Marcos.* UNMSM.

UNESCO. (2009). *Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. UNESCO.

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). (1984). *Estatuto de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.* UNMSM.

UNMSM. (2012). *Plan Estratégico Institucional 2012-2021. Plan San Marcos al Bicentenario del Perú.* UNMSM.

UNMSM. (2013). *Modelo Educativo San Marcos.* UNMSM.

UNMSM. (2015). *Guía Metodológica de Diseño Curricular para Carreras de la UNMSM*. UNMSM.

UNMSM. (2015). *Modelo de Responsabilidad Social Universitaria de San Marcos.* UNMSM.

UNMSM. (2015). *Modelo Educativo San Marcos.* UNMSM.

UNMSM. (2020). *Modelo Educativo San Marcos.* UNMSM.

UNMSM. (2024). *Modelo Educativo San Marcos.* UNMSM.

Modelo “V” en Arquitectura: Autoevaluación, calidad y articulación institucional desde una perspectiva estructural

Crayla Alfaro Aucca

Directora de la Escuela Profesional de Arquitectura
Universidad Andina del Cusco | Perú

Modelo “V” en Arquitectura: Autoevaluación, calidad y articulación institucional desde una perspectiva estructural

Crayla Alfaro Aucca[1]

Resumen
Este artículo reflexiona sobre la aplicación del Modelo “V” de Evaluación–Planeación propuesto por la Red Internacional de Evaluadores (RIEV), desde la perspectiva de un par evaluador con formación y experiencia en el campo de la arquitectura. A través de un enfoque ético y autorreflexivo, se analizan las implicancias de este modelo en los procesos de aseguramiento de la calidad educativa, particularmente en programas formativos vinculados a disciplinas proyectuales, conservación del patrimonio edificado, gestión de la construcción y urbanismo. Se abordan aspectos clave como la integralidad del modelo, la articulación entre planeación institucional y mejora continua, y el rol del evaluador como agente de acompañamiento y transformación. Asimismo, se examinan los desafíos específicos que plantea la evaluación de programas de arquitectura, dada su naturaleza interdisciplinaria, su vínculo con la producción cultural y su componente creativo. La experiencia en el programa acreditado permite identificar aportes relevantes del Modelo “V” a la consolidación de una cultura de evaluación con sentido pedagógico, ético y contextual, promoviendo un enfoque de mejora institucional que trasciende la lógica del cumplimiento para situarse en la esfera de la autorregulación y el compromiso social. El texto concluye destacando la necesidad de fortalecer la formación crítica de los evaluadores y su capacidad de leer las singularidades de cada programa educativo desde una mirada comprensiva, dialógica y constructiva.

Palabras clave: Autoevaluación; Modelo “V”; calidad educativa; mejora continua; Arquitectura.

Introducción

El Modelo “V” de Evaluación–Planeación propuesto por la Red Internacional de Evaluadores (RIEV) constituye una herramienta metodológica integral para el análisis, diagnóstico y mejora continua de programas educativos e instituciones de educación superior. Este modelo se basa en una visión sistémica de los procesos formativos, articulando los fines institucionales, los

1 Directora de la Escuela Profesional de Arquitectura, Universidad Andina del Cusco | Perú.
calfaro@uandina.edu.pe

componentes de la práctica académica y los medios disponibles, a través de una estructura en “V” que representa la secuencia lógica entre planeación y evaluación. Su fortaleza radica en que no se limita a una evaluación punitiva, sino que enfatiza la comprensión profunda del proyecto educativo considerando el contexto, la misión institucional y los compromisos éticos asumidos por la comunidad académica.

La aplicación de este modelo adquiere particular relevancia en disciplinas como la arquitectura, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje no se circunscriben únicamente al conocimiento técnico o teórico, sino que integran dimensiones proyectuales, creativas, culturales y sociales. La arquitectura, como campo formativo, exige métodos de evaluación sensibles a la singularidad de cada experiencia académica y capaces de valorar tanto los productos como los procesos (Dirección de Calidad Académica y Acreditación de la Universidad Andina del Cusco, 2020).

Desde esta perspectiva, reflexionar sobre la aplicación del Modelo “V” en contextos formativos de arquitectura permite no solo adecuar los criterios evaluativos a las dinámicas propias del proyecto arquitectónico, diseño, creatividad, condiciones patrimoniales y la intervención territorial, sino también fortalecer el vínculo entre la evaluación educativa y el desarrollo ético de las profesiones orientadas al bien común.

En este sentido, el Modelo “V” ofrece un marco que no pretende uniformar realidades y programas educativos afines, sino generar condiciones para su lectura crítica, su contextualización y su mejora continua desde una perspectiva de autorregulación responsable. Este enfoque reconoce que los procesos educativos son inherentemente complejos, ya que responden a estructuras institucionales diversas, con distintos grados de organización, disponibilidad de recursos y grados de desarrollo pedagógico, todo lo cual está determinado por sus contextos socioculturales, económicos y políticos particulares.

La riqueza del Modelo “V” radica en su capacidad para fomentar una visión sistémica de la educación superior, integrando tanto dimensiones objetivas como subjetivas del proceso formativo. De esta manera, no se trata únicamente de aplicar indicadores estandarizados, sino de comprender el sentido que cada institución otorga a sus prácticas académicas, curriculares y de gestión. Esto permite que la evaluación sea una oportunidad de aprendizaje organizacional más que un ejercicio de control externo.

Esta mirada adquiere una dimensión ética fundamental cuando es asumida por evaluadores formados en disciplinas como la arquitectura, quienes, al reconocer el carácter complejo, creativo y situado de los programas académicos, se convierten en mediadores entre la estructura evaluativa y la realidad institucional.

Su formación les permite valorar tanto la dimensión proyectual como el proceso reflexivo detrás de las decisiones académicas, lo que enriquece el diálogo evaluativo y contribuye a una interpretación más justa y pertinente de los estándares de calidad. Así, el evaluador no actúa como un juez distante, sino como un facilitador del desarrollo institucional, orientado a fortalecer una cultura de la mejora continua basada en la comprensión contextual y el compromiso ético (Universidad Andina del Cusco, 2025).

Los ejes estructurales y la importancia de una reflexión desde la arquitectura

La evaluación de los programas académicos no puede reducirse a la aplicación mecánica de indicadores; por el contrario, requiere una comprensión profunda de los ejes estructurales que configuran cada proyecto educativo. Estos ejes —como el currículo, la gestión institucional, la infraestructura, la relación con el entorno y los procesos de enseñanza-aprendizaje— deben ser leídos en su articulación dinámica y contextualizada, reconociendo las tensiones, oportunidades y singularidades propias de cada institución.

Desde esta perspectiva, la arquitectura aporta una mirada integral y crítica, capaz de articular lo tangible y lo intangible, lo estructural y lo simbólico, lo funcional y lo proyectual. Reflexionar desde la arquitectura implica entender que toda propuesta académica es también un proyecto cultural situado, con una intencionalidad formativa y un horizonte ético que trasciende lo meramente técnico. Los arquitectos, formados en la lectura de sistemas complejos y en la proyección de escenarios posibles, pueden contribuir significativamente a los procesos de evaluación, no solo por su capacidad de análisis espacial y estructural, sino también por su sensibilidad frente a los contextos sociales, históricos y culturales que atraviesan las prácticas educativas.

De este modo, reflexionar desde la arquitectura permite enriquecer la interpretación de los ejes estructurales del modelo evaluativo, superando visiones fragmentadas y promoviendo una comprensión holística que favorezca una mejora continua genuina, pertinente y sostenible.

El Modelo “V” parte del reconocimiento de que los procesos educativos son inherentemente complejos, ya que se desarrollan dentro de instituciones con estructuras, formas de organización y niveles de recursos diversos, los cuales están determinados por su contexto particular. En este marco, el modelo integra conceptos clave como el de los ejes estructurales, entendidos como dimensiones fundamentales que permiten analizar y comprender de manera articulada el funcionamiento y la proyección de los programas académicos (González et al., 2015).

Analizar los procesos desde el programa académico de Arquitectura implica comprender un conjunto de intenciones formativas alineadas con elementos fundamentales, como el modelo educativo institucional y el proyecto general de desarrollo, los cuales actúan como marcos rectores que orientan la formación desde la superestructura.

En este sentido, la Escuela Profesional de Arquitectura, adscrita a la Facultad de Ingeniería y Arquitectura (FIA) de la Universidad Andina del Cusco, creada hace poco más de una década, ha logrado consolidarse como una unidad académica comprometida con la calidad educativa y la mejora continua, en estrecha articulación con el ecosistema institucional que la sostiene.

En este contexto, la Escuela ha estructurado su funcionamiento de manera coherente con los tres niveles del Modelo “V” de la RIEV: el nivel de superestructura, que abarca la visión, misión y fines institucionales; el nivel de estructura, que comprende el currículo, las prácticas pedagógicas, la gestión académica y los resultados de aprendizaje; y el nivel de infraestructura, relacionado con la administración operativa, los recursos físicos y el financiamiento. Esta implementación integral ha sido clave para establecer una lógica de mejora continua, fomentar una lectura crítica de los procesos internos y fortalecer una gobernanza participativa orientada a la consolidación de una cultura de calidad.

A nivel de estructura la actualización del marco curricular y la transformación curricular se consolidan como pilares esenciales para el fortalecimiento de los procesos de mejora continua en la formación académica. Ambos procesos representan una respuesta estratégica e institucional frente al desafío de renovar los enfoques pedagógicos y formativos ante las demandas cambiantes del contexto contemporáneo (Álvarez, 2002).

Figura 1. *Alineación de la misión y visión del programa académico al institucional.*

INSTITUCIÓN	DEPENDENCIA	PROGRAMA EDUCATIVO
MISIÓN	**MISIÓN**	**MISIÓN**
Brindar una educación superior universitaria de calidad para la formación integral de profesionales y ciudadanos competentes en la región, con valores fundamentales y principios éticos y capacidad de adaptarse a los cambios, mediante programas presenciales, semipresenciales y a distancia, promoviendo la investigación científica, la innovación, el desarrollo humano, compromiso con la sociedad por una ciudadanía responsable y solidaria, y con el medio ambiente, para contribuir al desarrollo regional, nacional e internacional.	La Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad Andina del Cusco, es una comunidad académica dedicada a la formación integral, científica, tecnológica y humanística de ingenieros y arquitectos con valores y principios éticos impulsadores de la preservación del ambiente y el desarrollo sostenible de la región y del país.	La misión de la Escuela Profesional de Arquitectura de la Universidad Andina del Cusco es brindar una educación superior universitaria de calidad realizando su formación integral mediante programas presenciales, semipresenciales y a distancia, formando arquitectos con valores culturales andinos y universales, para resguardar, ordenar, proyectar y construir a través del arte, la ciencia y la tecnología del hábitat en el contexto de la sostenibilidad y la innovación del espacio urbano arquitectónico regional, nacional y global.
VISIÓN	**VISIÓN**	**VISIÓN**
Al 2026, la Universidad Andina del Cusco, será la universidad que ofrece el servicio de educación superior universitaria de calidad, con una perspectiva integral de educación superior técnico-productiva, con énfasis en la ciencia, tecnología, responsabilidad social, sustentado en valores andinos como la sabiduría (Yachay), trabajo (Llank'ay), voluntad (Munay), reciprocidad, solidaridad (Ayni) y valores universales, contribuyendo al desarrollo sostenible y competitividad del país.	La Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad Andina del Cusco al año 2025, será líder en la formación integral de los ingenieros y arquitectos, con una educación de calidad, orientada a la ciencia, investigación científica – tecnológica, asumiendo los valores universales y andinos de sabiduría (Yachay), trabajo (Llank'ay), voluntad (Munay), reciprocidad y solidaridad (Ayni), principios éticos, promoviendo la cultura andina, la preservación del ambiente y el desarrollo sostenible de la sociedad en el ámbito regional y nacional.	La Escuela Profesional de Arquitectura de la Universidad Andina del Cusco, al 2026, estará entre los cinco centros de formación de arquitectos más importantes del país, y será el centro de enseñanza de calidad, con una perspectiva integral en la intervención del espacio histórico urbano arquitectónico, con énfasis en la ciencia, tecnología, responsabilidad social, basado en conocimientos y valores culturales andinos como la sabiduría (Yachay), trabajo (Llank´ay), voluntad (Munay), reciprocidad, solidaridad (Ayni) y valores universales, con un enfoque de sostenibilidad, competitividad e innovación.

Más allá de una mera adecuación a nuevas tendencias profesionales y sociales, esta transformación curricular busca consolidar una educación integral, orientada al desarrollo de competencias no solo técnicas sino también críticas, creativas y éticas en los futuros arquitectos. De este modo, se promueve una formación pertinente, con capacidad de responder a los desafíos de un entorno complejo, dinámico y global, sin perder de vista el compromiso con la realidad local y el sentido social de la arquitectura.

El Plan Curricular – Enfoque por Competencias (Universidad Andina del Cusco, 2024) de la Escuela Profesional de Arquitectura se enmarca dentro de la visión institucional de formar profesionales altamente capacitados y comprometidos con el desarrollo de la arquitectura

en todos sus ámbitos, y se fundamenta en un enfoque integral que no solo busca el dominio técnico y académico, sino también la formación ética, social y ambiental de los estudiantes, entendiendo que la arquitectura debe responder a las necesidades de las comunidades y ser un reflejo de los valores culturales, históricos y medioambientales de la región, estableciendo una estructura que facilita una formación progresiva, en la cual cada etapa educativa refuerza y amplía los conocimientos adquiridos previamente.

La metodología orientada a desarrollar competencias específicas en el campo de la arquitectura permite a los estudiantes no solo adquirir los saberes necesarios, sino también desarrollar habilidades prácticas que les posibiliten enfrentar los desafíos del ejercicio profesional. Se prioriza una enseñanza activa y participativa, con el uso de herramientas tecnológicas y pedagógicas que favorecen el aprendizaje dinámico y colaborativo así como el papel de los estudiantes, docentes medios y técnicas de enseñanza.

El Modelo “V” hace referencia a elementos que integran el plan y que dependen del modelo educativo, donde además se identifican los objetivos académicos fundamentales para el desarrollo profesional del estudiante. Estos están alineados con las necesidades del contexto actual de la arquitectura, la conservación del patrimonio, el urbanismo y la construcción sostenible, integrando la enseñanza de la teoría y la práctica en cada nivel, garantizando que los futuros arquitectos estén preparados para diseñar, planificar y ejecutar proyectos de manera responsable y eficiente.

El enfoque por competencias también promueve el trabajo en equipo, la capacidad de innovación, la resolución de problemas y el compromiso con la sostenibilidad y la ética profesional. El enfoque curricular responde a los requerimientos de calidad educativa exigidos a nivel macro, meso y micro curricular de la institución.

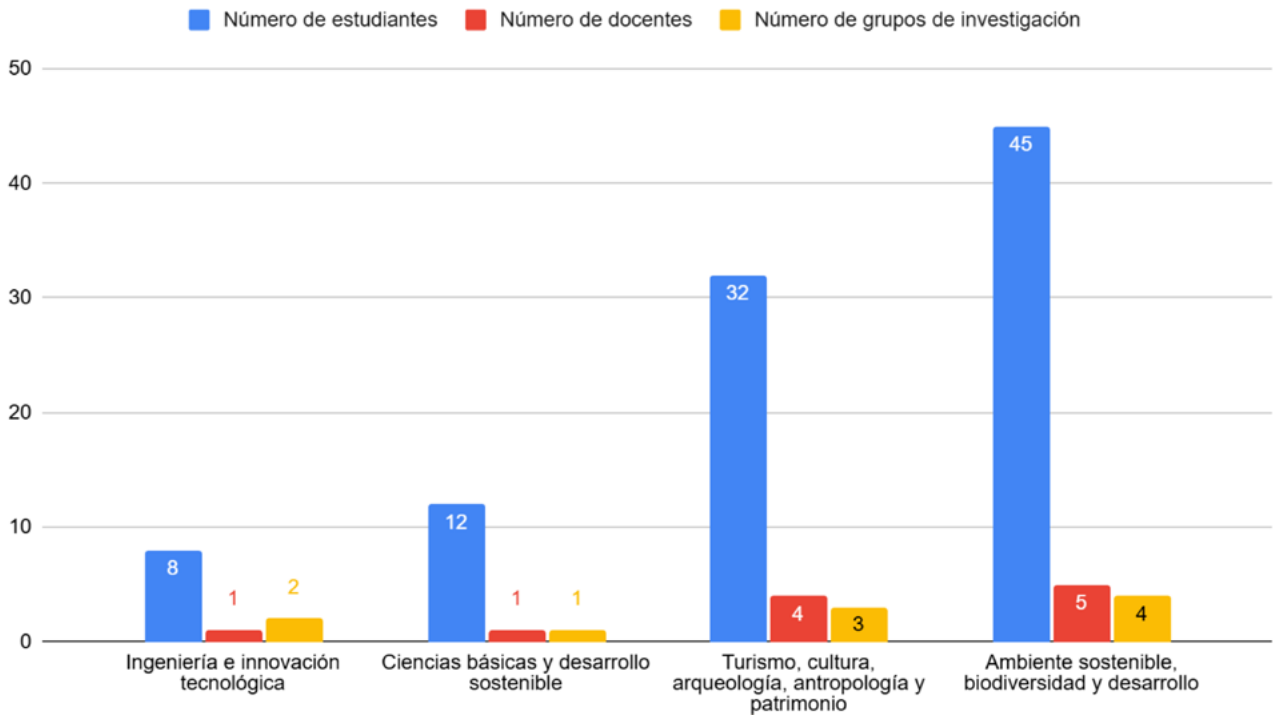
En el nivel macro, se asegura la coherencia del programa con las políticas nacionales e internacionales en materia educativa, mientras que en el nivel meso se ajusta a las necesidades específicas de la región, promoviendo la identidad cultural y el desarrollo económico local. A nivel micro curricular, el plan se enfoca en el diseño de asignaturas que permiten a los estudiantes una formación de alta calidad y flexibilidad, atendiendo a los cambios constantes en la tecnología y la innovación en la disciplina de la arquitectura.

Un acápite fundamental en el fortalecimiento del programa educativo lo constituyen las Unidades de Vinculación Académica Docencia-Investigación (UVADIs). Estas unidades representan espacios estratégicos dentro de la estructura académica, en tanto permiten articular la docencia con la investigación de manera orgánica, fomentando la generación de conocimiento a partir de temáticas alineadas a las líneas de investigación institucionales.

Las UVADIs no solo potencian el desarrollo académico a través de proyectos investigativos con impacto formativo y social, sino que además se consolidan como componentes clave dentro del nivel estructural del Modelo “V”, al integrarse en el eje pedagógico y en los procesos de innovación curricular. Su función contribuye a dinamizar la formación de los estudiantes desde una lógica de aprendizaje activo, crítico y situado, donde la investigación se convierte en un medio para reflexionar, proponer y transformar la realidad desde la arquitectura.

Figuras 2a y 2b. *Grupos de investigación de la Escuela de Arquitectura 2024.*

PARTICIPACIÓN ESTUDIANTES-DOCENTES POR LÍNEA DE INVESTIGACIÓN			
Línea de investigación	**Número de estudiantes**	**Número de docentes**	**Número de grupos de investigación**
Ingeniería e innovación tecnológica	8	1	2
Ciencias básicas y desarrollo sostenible	12	1	1
Turismo, cultura, arqueología, antropología y patrimonio	32	4	3
Ambiente sostenible, biodiversidad y desarrollo	45	5	4
Total	97	11	10



Complementariamente a los aspectos antes mencionados, la gestión y administración de la infraestructura constituyen recursos clave que determinan la viabilidad y sostenibilidad de los procesos de mejora académica. Estos componentes no deben entenderse de forma aislada, sino como parte integral de una estrategia institucional coherente, que debe estar alineada con las intenciones formativas expresadas en los tres niveles del Modelo “V”: superestructura, estructura e infraestructura. solo a través de esta articulación efectiva es posible garantizar que las condiciones físicas, operativas y de gestión respalden de manera real y eficaz los objetivos académicos, pedagógicos y formativos que orientan el quehacer de la Escuela Profesional de Arquitectura.

La adecuación, mantenimiento y proyección de los espacios son fundamentales para garantizar un entorno académico que estimule la creatividad, la investigación y el aprendizaje experiencial. A su vez, permiten cumplir con estándares de calidad exigidos por procesos de autoevaluación, acreditación y mejora continua, fortaleciendo así la pertinencia, actualidad y competitividad del programa académico.

Finalmente, una infraestructura pensada desde y para el modelo educativo no solo responde a las demandas actuales de formación profesional, sino que también proyecta a la Escuela hacia escenarios futuros de innovación, internacionalización y vinculación con el entorno. Este enfoque integrado asegura que la formación de los futuros arquitectos se realice en condiciones que promuevan la excelencia, la pertinencia contextual y el compromiso social (González et al., 2015).

Autoevaluación basada en indicadores pertinentes para la mejora continua

Como unidad operativa de responsabilidad compartida entre docentes, estudiantes y sociedad, los comités de calidad desempeñan un rol clave en la conducción del proceso de autoevaluación y en la formulación del Plan de Mejora Continua. Su actuación permite orientar de manera estratégica las acciones correctivas y preventivas, asegurando que los resultados obtenidos se integren de forma coherente y homogénea en los distintos paradigmagramas definidos por el Modelo “V” (González et al., 2011).

Este modelo enfatiza de manera reiterada la importancia de la alineación sistémica y del enfoque fractal, lo que implica que todas las instancias institucionales —desde las académicas hasta las administrativas— deben reflejar una lógica común de calidad, pertinencia y mejora continua. Esta alineación se extiende también a los actores externos, incluyendo las instancias gubernamentales, los sectores productivos y la sociedad civil, que influyen tanto en la oferta como en la demanda de educación superior universitaria.

En este marco, resulta fundamental considerar el perfil del ingresante y del egresado, de modo que la formación ofrecida responda a las demandas del mercado laboral, a las necesidades sociales y a las transformaciones del entorno, todo ello dentro de un análisis crítico de los escenarios espacio-temporales en los que se sitúa la institución.

El Comité de Calidad de la Escuela Profesional de Arquitectura reconoce el proceso de autoevaluación intrínsecamente vinculado a la planificación institucional, conforme a los

principios del Modelo “V”. Esto implica que toda acción proyectada debe concretarse en resultados observables, tangibles y medibles. En este marco, el modelo de autoevaluación propuesto asume un carácter integrador al articular los diversos componentes del proceso educativo a través de los niveles nano, micro, meso y macro, en correspondencia con la complejidad de la educación superior universitaria y el modelo educativo institucional.

Diseñado para el contexto universitario, el modelo responde a las particularidades de la realidad peruana y regional, lo que garantiza su pertinencia y aplicabilidad. Asimismo, incorpora una dimensión evaluativa-investigativa, mediante la cual se analiza sistemáticamente el entorno en el que se desarrolla el fenómeno educativo universitario. Esta observación crítica permite no solo detectar desviaciones o brechas, sino también formular acciones correctivas y propuestas de mejora en el marco de un proceso continuo de retroalimentación y planificación, estructurado en plazos determinados.

Para el Comité de Calidad resulta fundamental contar con una definición clara y una delimitación precisa del objeto de evaluación, así como del contexto institucional y externo en el que dicho proceso se llevará a cabo. Esta claridad incluye también la significación estratégica de la autoevaluación en un escenario competitivo, donde la Escuela Profesional de Arquitectura no es la única institución que brinda el servicio de educación superior universitaria.

En este marco, se vuelve imprescindible establecer con rigor los procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación que garanticen la validez, confiabilidad y utilidad de los resultados obtenidos. La autoevaluación del programa académico, entendida como un proceso consciente y reflexivo, permite identificar cómo las decisiones institucionales se traducen en resultados concretos e implican una responsabilidad funcional en términos de calidad educativa.

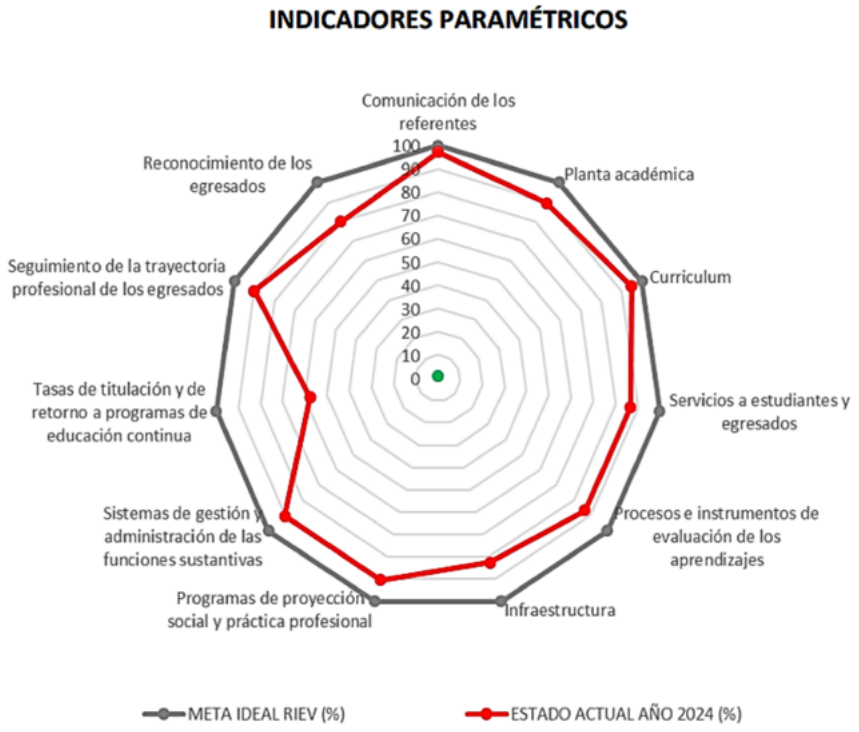
Este enfoque promueve una lectura crítica y situada del quehacer académico, orientada a consolidar una oferta educativa con singularidad, pertinencia y relevancia, en función de las demandas sociales y profesionales, dentro de un determinado escenario espacio-temporal.

Según el análisis del Comité de Calidad, los indicadores consignados en los paradigmagramas utilizados durante el proceso de evaluación de la Escuela Profesional de Arquitectura para el año 2024 ofrecen una lectura valiosa sobre la realidad del servicio educativo que brinda el programa. Estos indicadores permiten identificar avances, brechas y áreas críticas, así como establecer relaciones entre los distintos componentes del proceso formativo.

La primera impresión que emerge del análisis visual de dichos paradigmagramas es la heterogeneidad de los resultados obtenidos, lo que evidencia diferencias significativas en el desempeño de los distintos aspectos evaluados. Esta variabilidad invita a una reflexión sobre las causas subyacentes y refuerza la necesidad de implementar estrategias diferenciadas y focalizadas que permitan armonizar los niveles de calidad, con el fin de fortalecer la coherencia interna del programa y su alineación con los estándares del Modelo “V”.

Los resultados obtenidos son consecuencia directa del interés institucional por fortalecer el manejo de indicadores y su correlación con la efectividad del Plan de Mejora. Este enfoque ha permitido generar evidencia útil para la toma de decisiones y orientar acciones correctivas de manera más precisa.

Figura 3. *Paradigmagrama de calidad de la Escuela de Arquitectura 2024.*



En este sentido, se destacan significativamente los niveles de desempeño alcanzados en las funciones sustantivas del programa académico, tales como la investigación, las UVADIs como unidades de articulación docencia-investigación, la vinculación con el entorno y los procesos de internacionalización. Estos logros constituyen evidencias concretas del avance institucional hacia una oferta educativa pertinente, innovadora y alineada con los estándares de acreditación y mejora continua.

Como resultado del proceso de autoevaluación del programa académico durante el periodo 2022–2024 utilizando el Modelo “V”, se ha evidenciado una mejora sustantiva en la calidad del servicio educativo universitario. Uno de los principales logros identificados es la alineación progresiva y coherente de la documentación de gestión pedagógica en los tres niveles estructurales definidos por el modelo: Superestructura, Estructura e Infraestructura.

La evaluación realizada con base en los indicadores establecidos demuestra niveles de eficacia y eficiencia en diversos componentes del programa. No obstante, se recomienda reajustar el Plan de Mejora en aquellos indicadores relacionados con funciones sustantivas que aún presentan oportunidades de optimización, a fin de promover un crecimiento equilibrado y sostenido, acorde con la disponibilidad real de recursos humanos, físicos y financieros.

En esta etapa, se considera pertinente que el programa continúe desarrollando sus procesos de autoevaluación tomando como referencia los indicadores consignados en los paradigmagramas, dado que estos ofrecen evidencia concreta y verificable del estado actual de la Escuela Profesional de Arquitectura.

No obstante, se prevé que en futuros ciclos de evaluación se incorporen nuevos indicadores, más contextualizados y dinámicos, que permitirán interpretar de forma más precisa el nivel de desarrollo institucional y redefinir, en consecuencia, los ejes estratégicos del Plan de Mejora Continua.

Figura 4. *Referente profesional de la Escuela de Arquitectura 2024.*

ESCUELA PROFESIONAL DE ARQUITECTURA				
REFERENTE PROFESIONAL				
FACTORES	**AÑO 2021 (%)**	**AÑO 2022 (%)**	**ESTADO ACTUAL AÑO 2023 (%)**	**META IDEAL RIEV (%)**
Misión	90	95	97	100
Visión	90	95	97	100
PGD	75	75.33	78.33	100
COPEA	80	81	85	100
Perfil del egresado	82.5	85	88.5	100
Resultados	60	69	72.25	100
Plan de estudios	85	89.33	91.33	100
Personal académico	85	87.16	89.5	100
Alumnos	80	82.5	83.5	100
PEA	81.42	81.43	84.28	100
UVADIs	80	80	83	100
Líneas de investigación	75	75	77	100
Líneas de difusión	90	91	93	100
Líneas de vinculación	80	81	82	100
Internacionalización	60	60	65	100
Instalaciones	75	75	78.5	100
Materiales y equipos	85	85	87	100
Servicios	75	76.33	81.67	100
Financiamiento	90	90	92	100

A manera de conclusiones

La implementación del Modelo “V” como marco evaluativo ha permitido fortalecer una cultura institucional de autoevaluación, planificación y mejora continua, articulando los tres niveles clave del proceso educativo: Superestructura, Estructura e Infraestructura.

El uso sistemático de indicadores y paradigmagramas ha demostrado ser una herramienta efectiva para diagnosticar el estado actual del programa académico, facilitando la toma de decisiones basadas en evidencias verificables.

La Escuela Profesional de Arquitectura ha logrado avances significativos en la alineación de sus instrumentos de gestión pedagógica, consolidando la coherencia entre sus fines institucionales, su estructura curricular y su capacidad operativa.

Las funciones sustantivas como investigación, vinculación, internacionalización y docencia muestran desempeños diferenciados que invitan a fortalecer estrategias específicas para lograr un desarrollo armónico y sostenible.

Se reconoce la necesidad de que los Planes de Mejora se mantengan dinámicos y adaptables, actualizándose conforme a la evolución del contexto institucional, social y del mercado laboral, así como a través de la incorporación progresiva de nuevos indicadores pertinentes.

Finalmente, la experiencia de autoevaluación del periodo 2022–2024 reafirma que la calidad educativa no es un estado alcanzado, sino un proceso continuo y contextualizado que demanda participación, compromiso colectivo y reflexión crítica desde todos los niveles del programa académico.

Referencias bibliográficas

Universidad Andina del Cusco. (5 mayo 2025). *Política, Objetivos de Calidad en la Universidad Andina del Cusco y el Mapa de Procesos Versión 3.0*. https://www.uandina.edu.pe/descargas/transparencia/2025/R_CU-214-2025-UAC-politica-objetivos-calidad.pdf

Dirección de Calidad Académica y Acreditación de la Universidad Andina del Cusco. (2020). *Manual del Sistema de Gestión de Calidad*. Universidad Andina del Cusco.

González González, J., Gold Morgan, M., Santamaría Ambriz, R., Yáñez Ordóñez, O. y Masjuán del Pino, M. (2011). *El Modelo “V” de Evaluación–Planeación. Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias. Instrumento para el mejoramiento de la calidad educativa*. UDUAL, UNAM, RIEV.

González González, J., Gold Morgan, M., Santamaría Ambriz, R. y Yáñez Ordóñez, O. (2015). *Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias. El Modelo “V” de Evaluación–Planeación como Instrumento para el Mejoramiento Permanente de la Educación Superior.* 2ª ed. Red Nacional de Evaluadores.

Álvarez Ortega, S. (2002). Los Primeros años de la enseñanza de la arquitectura en la antigua escuela de ingenieros, *TECNIA, 12*(2). https://doi.org/10.21754/tecnia.v12i2.491

Universidad Andina del Cusco. (2024). *Plan de Gestión de Calidad 2024-2026*. Universidad Andina del Cusco.

El impacto del Modelo “V” en la construcción del perfil de egreso como objetivo final de un programa educativo

David Rodríguez Chaparro

Director de la Carrera de Odontología y Profesor Asociado
Universidad Autónoma de Chile | Chile

El impacto del Modelo “V” en la construcción del perfil de egreso como objetivo final de un programa educativo

David Rodríguez Chaparro[1]

Resumen
El Modelo “V” se presenta como un metamodelo integrativo para la evaluación y planeación educativa, fundamentado en la comprensión sistémica, contextual y dinámica de las instituciones de educación superior. Propone una evaluación holística, no estandarizada, que considera factores y variables definidos por cada organización según su historia y contexto. Con base en cuatro referentes (institucional, disciplinario, profesional y social), orienta la construcción de perfiles de egreso integrales. Su propósito central es fortalecer la calidad educativa mediante procesos pertinentes y respetuosos de la identidad institucional, impulsando la mejora continua desde dentro de cada realidad universitaria.

Palabras clave: Evaluación educativa; perfil de egreso; Odontología; calidad educativa; mejora continua; contextualización; Modelo “V”.

Introducción

En el ámbito de la acreditación de instituciones de educación superior, la mejora continua de la calidad académica y el logro de avances en el desarrollo de cada programa, es imprescindible contar un modelo o “guía de navegación” que sea capaz de articular esa “intención de mejorar” con la materialización de ese objetivo.

En este sentido, el Modelo “V” de Evaluación–Planeación ofrece un enfoque filosófico, epistemológico y metódico que, a través de su implementación en diferentes instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe, ha permitido comprender y transformar sus estructuras en forma permanente.

Como par evaluador y desde la perspectiva de mi disciplina, me ha resultado evidente que la aplicación de este modelo orienta definitivamente la mejora en la consecución de la meta que empuja el avance y el desarrollo de cualquier programa educativo, como es el de asegurar la promesa irrenunciable de cada institución de entregar a todos y cada uno de sus

1 Director de la Carrera de Odontología y Profesor Asociado, Universidad Autónoma de Chile | Chile.
dr.davidrodriguezch@gmail.com

estudiantes un perfil de egreso pertinente, actualizado y bien estructurado para la licenciatura en Odontología, el que debe estar además alineado con la misión institucional, las demandas propias de la disciplina odontológica, las competencias profesionales requeridas, las necesidades de la sociedad, y la educación continua.

Así entonces, el Modelo “V” se establece como un metamodelo integrativo de evaluación y planeación, que asume que los procesos educativos son sistemas complejos y dinámicos, sujetos a cambios por la interacción recíproca de factores de diversa índole e intensidad, considerando la realidad educativa de manera holística e integradora, y cuya finalidad explícita es fortalecer, asegurar y mejorar permanentemente la calidad de una institución y de sus procesos educativos.

Desarrollo conceptual

La concepción integral y especialmente cíclica de la evaluación y la planeación que plantea el Modelo “V” determina que evaluar y planear no son actividades aisladas ni secuenciales que ocurren en un momento determinado, sino que establece claramente que todas las etapas del proceso forman parte de un ciclo interdependiente y permanente.

De este modo, para cualquier institución superior, la construcción de un autorreferente y el decidir someterse a una evaluación externa tiene sentido únicamente si sus resultados se utilizan para la planeación de mejoras, las que a su vez deben fundamentarse en diagnósticos evaluativos previos para ser orientada y efectiva.

De igual forma, lo planificado debe llevarse a la práctica (acción) y posteriormente ser evaluado nuevamente, estableciendo así un círculo virtuoso de Evaluación–Planeación-acción-evaluación, que indefectiblemente conducirá a un mejoramiento progresivo de la calidad de esa institución superior y, por la intencionada fractalidad del Modelo “V”, permitirá también la mejora continua de cada programa educativo.

Como se señaló previamente, bajo esta filosofía las autoevaluaciones y diagnósticos per se carecen de valor si no desembocan en acciones de mejora, así como planear sin una evaluación diagnóstica previa tampoco conduce al progreso adecuado. Así entonces, el “secreto” del éxito de la aplicación del Modelo “V” radica en el lograr integrar los procesos de evaluación, planeación y acción efectiva permanentes como partes de un mismo desarrollo orientado por la calidad.

Los factores y variables en la evaluación integrativa están dados fundamentalmente por la complejidad y el contexto propio de cada organización universitaria, motivo por el cual el Modelo “V” enfatiza la identificación estructurada de estos factores y la necesidad imperiosa de su análisis de acuerdo con cada contexto particular.

Estos factores pueden entenderse como las grandes categorías o ejes temáticos que componen la realidad institucional (gobierno y normatividad, estudiantes, personal académico, currículo, recursos, procesos académicos, resultados, vinculación, infraestructura, etc.), mientras que las variables corresponden a los aspectos específicos dentro de cada factor, que se pueden medir o describir mediante indicadores.

Y es precisamente en este punto que es importantísimo destacar que el Modelo “V” promueve una estrategia de no estandarización rígida de la calidad, proponiendo en cambio que cada organización defina su propio paradigma de calidad considerando su marco histórico-contextual y conceptual-metodológico como punto de partida del proceso evaluativo, permitiendo así que cada proceso de Evaluación–Planeación sea verdaderamente pertinente con la realidad particular de cada universidad y programa, respetando su identidad y contexto, e impulsando su mejora continua dentro de su propia visión de desarrollo.

De este modo, durante mi experiencia como par evaluador y orientado específicamente a la disciplina odontológica, pude constatar que el logro de cada perfil de egreso de los diferentes programas tiene “vida” por sí mismo y se aleja fuertemente del permanente riesgo de la comodidad que significa la estandarización de la meta final del proceso formativo.

Para lograr lo anterior, uno de los componentes centrales del Modelo “V” es el uso de cuatro referentes o prismas de análisis, que funcionan como paradigmas con los cuales se confrontan tanto los procesos como los resultados educativos. Estos referentes permiten evaluar desde distintas perspectivas complementarias el ser y quehacer de la institución o programa, y corresponden al análisis de referente institucional (Ser), el referente disciplinario (Saber), el referente profesional o perfil de egreso (Saber hacer) y el referente social o contextual (Saber para quién).

Al tener la oportunidad de participar de la implementación del modelo en diferentes programas en relación con mi formación disciplinar como odontólogo, no me resultó fácil evitar caer en el “programa” instalado en mi subconsciente que tendía a estandarizar los diferentes Perfiles de Egreso de la licenciatura de cirujanos dentistas con los que me involucré en diversos programas de acreditación durante mi trabajo con la RIEV.

Esta situación rompió mis paradigmas al momento de evaluar estos programas en diferentes países, ciudades y culturas, principalmente —por lo menos en mi caso particular— porque mi formación como par evaluador en mi país tiende intencionadamente a la estandarización, y el modelo que se aplica no es capaz de diferenciar un componente que luego de esta enriquecedora experiencia aplicando el Modelo “V” resulta absolutamente fundamental, como es la contextualización de cada programa educativo.

Así, aprendí que estos cuatro referentes proveen una matriz conceptual poderosa como es el eje institución-disciplina-profesión-sociedad y que, por consiguiente, el Modelo “V” brinda un marco integral de Evaluación–Planeación que, como parte de la autoevaluación introspectiva institucional, complementa con una mirada experta externa en lo disciplinar, la consolidación de este esfuerzo en una acreditación pública centrada en la relevancia social, y que se extiende hasta la certificación de los egresados y su inserción en el campo profesional.

Me resultó muy revelador comprender que estas modalidades no compiten, sino que se articulan como un todo, integrándose al ciclo permanente de mejoramiento. De hecho, estoy convencido de que la experiencia de aplicación del modelo por más de dos décadas ha demostrado beneficios como la creación de metodologías diagnósticas, la vinculación efectiva de evaluación con planeación, la formación de evaluadores profesionales y la cooperación interinstitucional para elevar la calidad educativa en Latinoamérica.

Bajo esta filosofía, la calidad educativa se entiende como un concepto dinámico, construido colectivamente y situado en contexto, y cuya mejora requiere de la participación de la comunidad universitaria y de la transparencia de cara a la sociedad.

En los programas de formación de odontólogos me resultó muy relevante que los perfiles de egreso se enmarcan en una misión que se centra en el compromiso con la salud bucodental de la población, privilegiando la atención de sectores desprotegidos y la formación para el servicio comunitario de su contexto particular, lo que necesariamente puede resultar en un factor diferenciador muy importante.

De este modo comprendí además que la formación de los odontólogos debe considerar el paradigma de la formación para la vida y la educación continua, así como ser capaces de promover el desarrollo sostenible a nivel regional, nacional e internacional. Paralelamente, una visión misional con estas características evidencia desde el inicio un alineamiento con los referentes institucional y social del modelo, donde se aprecia que las diferentes escuelas de odontología buscan imprimir un sello humanista y de responsabilidad social en sus egresados, en concordancia con la función sustantiva de vinculación-proyección social de la universidad.

Así, el impacto de la aplicación del Modelo “V” en el perfil de egreso de una licenciatura de Cirujano Dentista se reconoce además en un sello particular donde los programas deben mantener un currículo actualizado, pertinente y flexible, a fin de asegurar que los estudiantes egresados hayan adquirido los conocimientos más modernos de la odontología y puedan integrarse a dinámicas académicas globales. De hecho, junto con esto, muchas de las visiones revisadas sostienen la necesidad de que este currículo actualizado, pertinente y flexible, permita la movilidad académica nacional e internacional de los egresados, mejorando con ello la calidad y una mejor y más rápida inserción en el mercado laboral.

Todos estos conceptos subrayan la intención de satisfacer el referente disciplinario (Saber) al proveer contenidos de vanguardia en odontología, así como el referente profesional (Saber hacer) al buscar que los egresados se inserten exitosamente en el ejercicio de la profesión, e incluyendo además metas concretas en relación con el desarrollo de la investigación y de la creación de nuevo conocimiento.

La aplicación del Modelo “V” en un referente de autoevaluación que por definición impactará en un nuevo y permanente análisis y adaptación de los perfiles de egreso, estará guiado siempre por un objetivo de mejora, que exige a la institución elaborar un plan de acción que aborde los puntos críticos que establece este modelo ya que, como resultado, un proceso de acreditación universitaria tiene como intención dar fe pública de la calidad académica, como lo sostiene firmemente la filosofía del Modelo “V” sobre la acreditación como certificación social de la excelencia educativa.

Para lograr todo lo descrito, el Modelo “V” se operacionaliza eficazmente para guiar un proceso de Evaluación–Planeación-acreditación, logrando que la escuela logre articular sus metas institucionales con los requerimientos disciplinarios de la odontología moderna, desarrollando competencias profesionales pertinentes en sus alumnos y respondiendo a las demandas sociales de salud de su contexto, siempre dentro de un esquema de mejora constante. Precisamente, el elemento central para esto es una definición clara y la construcción

participativa del perfil de egreso como hilo conductor, para alinear los cuatro referentes del modelo y demostrar la pertinencia y actualización de la formación impartida.

Proposición del perfil de egreso bajo los Referentes del Modelo “V”

Como comenté previamente, una de las contribuciones más importantes del Modelo “V” al mejoramiento de programas educativos es la orientación para construir perfiles de egreso integrales y con sentido multidimensional. En el contexto de cualquier escuela de Odontología, es importante enfatizar nuevamente en que el perfil de egreso debe ser entendido como la descripción de las competencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores que caracterizan al profesional formado, en correspondencia con los cuatro referentes: institucional (Ser), disciplinario (Saber), profesional (Saber hacer) y social (Saber para quién).

Una propuesta de perfil de egreso de la Licenciatura en Médico Cirujano Dentista (Odontología) fundamentada en dichos referentes y cumpliendo con los criterios de pertinencia, actualidad y coherencia con las funciones sustantivas universitarias debiese contar con las siguientes características esenciales:

En el referente institucional (Ser), el egresado de Odontología debe reflejar los valores y la filosofía de la institución formadora. Ser un profesional con una identidad universitaria sólida, comprometido con el deber ser plasmado en la misión institucional, y que demuestra en su ejercicio profesional los valores de responsabilidad, respeto, justicia, equidad, tolerancia, cooperación y servicio, los cuales son los pilares de la formación integral promovida por la gran mayoría de las instituciones de educación superior en la actualidad. En términos de funciones sustantivas, el odontólogo egresado no solo habrá recibido enseñanza de calidad (docencia), sino que estará preparado para colaborar en proyectos de investigación (al menos desde una perspectiva básica), siendo capaz de entender la importancia de generar y utilizar evidencia científica en la práctica clínica. Asimismo, poseerá la capacidad de difundir conocimientos de salud bucal, por ejemplo, mediante la educación para la salud a pacientes, comunidades o incluso formando a futuros colegas, cumpliendo una labor de extensión y difusión.

Igualmente, tendrá una marcada vocación de vinculación social, con disposición y habilidad para interactuar con diferentes sectores (instituciones de salud, escuelas, organizaciones comunitarias) en la identificación y solución de problemas de salud bucal del entorno.

En el referente disciplinario (Saber), el egresado deberá contar con un sólido dominio de los conocimientos teóricos de la odontología, sustentado en un currículo que integre las ciencias básicas, biomédicas, clínicas y de salud pública pertinentes. El egresado deberá haber incorporado un conjunto de conocimientos que tendrá que dominar al finalizar su formación académica, definidos a partir del avance de la disciplina a nivel nacional e internacional. La orientación hacia la actualización permanente debe ser explícita, y el egresado será capaz de desarrollar la habilidad de aprender a lo largo de la vida, interpretando literatura científica y participando de forma sistemática en programas de educación continua. En resumen, el perfil disciplinar debe asegurar su pertinencia, amplitud y actualización con un desempeño clínico basado en la mejor evidencia disponible.

En el referente profesional (Saber hacer), el egresado de la licenciatura en Odontología debe ser un clínico competente, con las destrezas necesarias para desempeñar eficazmente las actividades propias de un odontólogo general, y en su formación debe haber desarrollado las habilidades clínicas integrales que le permitan realizar con calidad sus actividades clínicas, con sustento teórico y capacidad técnica dentro de su ámbito de desempeño. El énfasis no solo está en qué sabe hacer, sino en cómo lo hace, demostrando calidad, seguridad y ética en cada intervención clínica, atendiendo protocolos actualizados y normas de bioseguridad. Además, posee la capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios de salud, comunicándose efectivamente con colegas de otras especialidades y con profesionales de áreas afines, incluyendo también competencias en comunicación y administración en salud.

Estas habilidades de gestión le facilitan emprender proyectos profesionales propios o integrarse en instituciones, manteniendo la congruencia con principios de calidad. En este punto, es importante señalar que el referente profesional del Modelo “V” también exige permanente actualización y mejora de las competencias, por lo que el egresado continuará entrenándose en nuevas técnicas y perfeccionando sus habilidades a lo largo de su vida laboral.

De igual forma, el egresado estará preparado para enfrentar entornos diversos de práctica, desde el servicio público de salud en comunidades rurales hasta clínicas privadas urbanas o inclusive en el extranjero, adaptando su saber hacer a las particularidades demográficas y culturales de cada contexto.

En el referente social (Saber para quién), el egresado actuará de manera coherente con la vocación social de la institución, con sensibilidad ante el sufrimiento humano y comprometido con la sociedad. Entenderá claramente que sus conocimientos y habilidades existen para mejorar la salud y el bienestar de las personas y comunidades. Destacará por una fuerte formación en ética y responsabilidad social y actuará con empatía, respeto y altruismo, priorizando el beneficio del paciente y de la colectividad. Este componente social del perfil también implica que el egresado valorará el trabajo multidisciplinario e intersectorial, comprendiendo que los determinantes de la salud exceden lo biológico e incluyen factores sociales, económicos y culturales, transformándose además en un agente de cambio positivo en su comunidad.

Conclusión

En conclusión, una propuesta de perfil de egreso bien delineada asegura que la formación del Cirujano Dentista esté en congruencia con los cuatro referentes del Modelo “V”, incorporando el sello y funciones institucionales de una universidad integral (Ser, funciones sustantivas), con el saber disciplinar actualizado de la odontología (Saber), demostrando el saber hacer competente en su práctica profesional (Saber), y orientará ese ser, saber y hacer hacia el beneficio de la sociedad (Saber para quién). Este perfil de egreso, bien estructurado y ofrecido a la comunidad, sirve como brújula para el diseño curricular, la evaluación de los aprendizajes y las mejoras futuras del programa. Así entonces, y en cuanto a la construcción de este perfil de egreso, se concluye que el Modelo “V” ofrece un marco idóneo para definir perfiles pertinentes

y actualizados, al obligar a considerar los referentes institucional, disciplinario, profesional y social, evitando una visión parcial o desarticulada del egresado y, por el contrario, obteniéndose un perfil equilibrado que integra conocimientos, habilidades y valores, alineado con la misión universitaria y con las demandas externas. Este perfil de egreso debidamente formulado se convierte entonces en el eje de todo el proceso educativo, ya que orienta el currículo, guía la evaluación del aprendizaje y sirve como criterio de éxito en evaluaciones externas y acreditaciones, pues permite demostrar cómo los resultados de aprendizaje concretos de los estudiantes corresponden con las intenciones formativas declaradas.

Modelo “V” y evaluación quinquenal: una experiencia integral de éxito en la Universidad del Caribe, República Dominicana

Denisse Morales-Billini

Directora de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad Institucional
Universidad del Caribe (UNICARIBE) | República Dominicana

Modelo “V” y evaluación quinquenal: una experiencia integral de éxito en la Universidad del Caribe, República Dominicana

Denisse Morales-Billini[1]

Resumen
Este artículo relata la experiencia exitosa de la Universidad del Caribe (UNICARIBE) en su evaluación quinquenal del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) 2021-2025, destacando el impacto de integrar el Modelo “V” de Evaluación–Planeación dentro del ciclo PHVA (Planificar, Hacer, Verificar y Actuar). Esta estrategia innovadora permitió a UNICARIBE cumplir con las exigencias regulatorias de evaluación periódica, asegurando la calidad en sus procesos. El Modelo “V”, desarrollado por González et al. (2015), se implementó en UNICARIBE como una eficaz herramienta de autoevaluación. Su enfoque estructural concibe a las universidades como sistemas complejos con una superestructura, estructura e infraestructura interconectadas. Este marco metodológico se alinea directamente con las dimensiones de calidad requeridas por el MESCyT, facilitando una autoevaluación integral. Bajo la dirección de expertas en el modelo, como la Dra. Milagros Yost, la Dra. Clara Tapia y la Mtra. Denisse Morales-Billini, la aplicación del Modelo “V” demostró una alta efectividad. A través de un proceso iterativo que utilizó herramientas diagnósticas como la escala Likert y preguntas paramétricas, la universidad logró un diagnóstico preciso y una planificación estratégica idónea. Este esfuerzo sostenido y con una sólida base metodológica culminó en un impresionante 99.8% de cumplimiento de los estándares e indicadores del MESCyT y una calificación final de excelencia de 95.1. Estos resultados validan la sinergia entre el Modelo “V” y el marco de Estándares para la Evaluación y Acreditación Institucional del MESCyT (MESCyT, 2019), confirmando su eficacia para la mejora continua de la calidad educativa en UNICARIBE.

Palabras clave: Calidad educativa; autoevaluación institucional; gestión universitaria; mejora continua; Evaluación–Planeación.

1 Directora de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad Institucional, Universidad del Caribe (UNICARIBE) | República Dominicana. d.morales@unibe.edu.do

La educación superior en la República Dominicana opera bajo un marco regulatorio que, conforme a la Ley 139-01 (Congreso Nacional de la República Dominicana, 2001), exige evaluaciones quinquenales internas y externas. Estas evaluaciones, calendarizadas por el MESCyT en ciclos escalonados (2019–2023, 2020–2024, 2021–2025), buscan diagnosticar las condiciones institucionales y asegurar el cumplimiento de estándares de calidad, tomando como partida el documento “Estándares Marco para la Evaluación y Acreditación Institucional en la Educación Superior Dominicana”. Las Instituciones de Educación Superior (IES) preparan su autoevaluación y plan de mejora bajo la supervisión del Consejo de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCyT), en un proceso obligatorio que combina la autoevaluación con la evaluación externa para identificar fortalezas y debilidades, así como fomentar la mejora continua. Ante estas exigencias, se necesitan marcos teórico-metodológicos que guíen sistemáticamente la revisión de programas y estructuras universitarias.

Este texto relata una experiencia práctica desde la dirección de acreditación y aseguramiento de la calidad institucional, específicamente en la logística del proceso de evaluación y coordinación de la dimensión de Aseguramiento de la Calidad durante el proceso de evaluación quinquenal. Se presenta la integración y aplicación del Modelo “V” de Evaluación–Planeación (González et al., 2015) con el Modelo de Evaluación Quinquenal (EQ) del MESCyT, detallando los resultados obtenidos.

El Modelo “V”, basado en la Teoría de los Procesos Alterados (TPA), concibe las organizaciones universitarias como sistemas complejos, dinámicos y en constante evolución, que requieren un enfoque evaluativo adaptable a su naturaleza cambiante. Desde esta perspectiva, una unidad académica se organiza en tres niveles interrelacionados:

- **Superestructura o intencionalidad:** Abarca los fines y filosofía institucionales, los perfiles de egreso y la planificación estratégica, entre otros aspectos.
- **Estructura u organización:** Incluye los procesos académicos y administrativos.
- **Infraestructura y condiciones de trabajo:** Comprende servicios, así como recursos materiales y de apoyo.

Esta óptica tridimensional permite un diagnóstico integral de las Instituciones de Educación Superior (IES), al evidenciar cómo cada nivel impacta en los demás.

Análisis comparativo: Modelo “V” y dimensiones de evaluación quinquenal del MESCyT

El Modelo “V” ofrece un soporte conceptual y metodológico que organiza y facilita la comprensión de los diversos aspectos del Modelo de la EQ del MESCyT, logrando una autoevaluación integral y estratégica al correlacionarse directamente con sus dimensiones:

1. **Superestructura institucional (Modelo “V”) vs. Gestión institucional (MESCyT):** Ambos se centran en la gobernanza, planificación estratégica, normativa, cultura organizacional y la gestión de recursos para el cumplimiento de la misión y objetivos de calidad.
2. **Estructura académica (Modelo “V”) y su relación con dimensiones del MESCyT:** La estructura académica del Modelo “V”, que integra planes de estudio, procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación y extensión, se vincula con las dimensiones de Gestión Académica, Investigación y Vinculación con el Medio/Extensión del MESCyT. Además, la dimensión de Estudiantes del MESCyT, enfocada en la trayectoria y bienestar estudiantil, se apoya en los servicios de apoyo del Modelo “V”. El Personal Académico también guarda una correlación directa en ambos modelos, abordando trayectoria, contratación, desempeño y desarrollo profesional.
3. **Infraestructura (Modelo “V”) vs. Servicios y Estructuras de Apoyo Institucional (MESCyT):** La infraestructura del Modelo “V” (servicios de apoyo estudiantil, infraestructura física, tecnología) se relaciona con la dimensión de Servicios y Estructuras de Apoyo del MESCyT. En ambos modelos, se evalúa la suficiencia, calidad, mantenimiento y accesibilidad de los recursos físicos, tecnológicos, financieros y administrativos que sustentan la labor institucional.
4. **Proceso iterativo del Modelo “V” vs. Aseguramiento de la Calidad (MESCyT):** El ciclo iterativo del Modelo “V” (Diagnóstico Situacional, Diseño y Planificación, Actuación, Seguimiento y Evaluación) se conecta intrínsecamente con la Dimensión de Aseguramiento de la Calidad del MESCyT. Este modelo no solo define el “cómo”, sino que proporciona la estructura para que la institución monitoree y mejore continuamente su desempeño, aplicando capacidades cognitivas (atención, memoria, razonamiento, juicio) que constituyen el mecanismo interno para garantizar la calidad y preparar a la institución para la evaluación externa, consolidando un ciclo de mejora continua.

La correspondencia conceptual entre el Modelo “V” y las exigencias de la evaluación quinquenal del MESCyT proveyó el andamiaje necesario para vincular el diagnóstico institucional con la planificación estratégica. La autoevaluación se organizó siguiendo los niveles del Modelo “V” (superestructura, estructura e infraestructura), focalizando las acciones de mejora en las debilidades detectadas. De este modo, la introducción del Modelo “V”, fundamentado en la TPA y en una visión sistémica de la calidad, preparó el terreno para el proceso externo, reconociendo que la realidad educativa es un proceso continuo de cambio y devenir (González et al., 2015).

El Modelo “V” resultó ser una estrategia idónea para la planificación de la autoevaluación interna por sus características integrativa, dinámica, reflexiva, orientada a la acción, estructurada y holística. Esencialmente, concibe la evaluación como un proceso continuo de Evaluación–Planeación-acción-evaluación, buscando la adecuación entre las expectativas sociales y la oferta institucional. La implementación de este modelo en la Universidad del Caribe, liderada por las expertas Dra. Milagros Yost, Dra. Clara Tapia y Mtra. Denisse Morales-Billini, permitió

abordar integralmente la mejora de la calidad educativa, culminando con éxito en la evaluación quinquenal.

Estrategias metodológicas

La metodología de autoevaluación de la Universidad del Caribe se diseñó para alcanzar la excelencia en la evaluación quinquenal (puntaje 90-100). Este proceso iterativo integró las capacidades cognitivas del Modelo “V” (atención, memoria, razonamiento y juicio) en cada una de sus fases:

1. **Diagnóstico situacional (Conocimiento de la realidad).** Esta fase se centró en comprender la realidad institucional frente a los indicadores del MESCyT. La recopilación y enfoque de la información priorizó los indicadores específicos del MESCyT, utilizando instrumentos como encuestas y análisis documental. Se aprovechó la memoria institucional consultando documentos históricos e informes previos. El análisis y detección de brechas comparó la información con los estándares del MESCyT, aplicando razonamiento deductivo e inductivo, y análisis FODA. Finalmente, los equipos emitieron juicios preliminares sobre el cumplimiento de los indicadores, basados en evidencia y consenso.
2. **Diseño y planificación.** Aquí, los hallazgos del diagnóstico se transformaron en planes de acción concretos. La dirección de la atención hacia la mejora enfocó la planificación en las áreas prioritarias identificadas, estableciendo grupos de trabajo para formular objetivos y estrategias. Se construyó sobre la experiencia y mejores prácticas de la institución y otras IES, documentando las decisiones en planes de mejora. El razonamiento estratégico y la estructuración de planes definieron acciones de alto impacto con los recursos disponibles, usando marcos lógicos. La validación y consenso de juicios aseguró la pertinencia y viabilidad de las propuestas mediante la aprobación de líderes y equipos.
3. **Actuación (implementación y desarrollo).** Esta fase se dedicó a la ejecución efectiva de los planes y el monitoreo continuo. La focalización en la ejecución y seguimiento mantuvo a la comunidad concentrada en las tareas específicas, con mecanismos claros de comunicación y monitoreo. Se priorizó el registro y creación de memoria del avance, con informes y evidencias que documentaron cada etapa del progreso (“qué tenemos, qué necesita actualización y qué nos falta”). La resolución de problemas y reflexión continua aplicó razonamiento práctico para ajustar las acciones. Los juicios sobre la efectividad y decisiones correctivas guiaron el proceso, con evaluaciones de gestores y reuniones de seguimiento supervisadas por el MESCyT.
4. **Seguimiento y evaluación.** La fase final se centró en la evaluación sumativa. La atención a indicadores y objetivos de mejora guió la recopilación de datos, utilizando sistemas de monitoreo continuo para enfocar el progreso. La recuperación y síntesis de la memoria del proceso implicó revisar datos de implementación y evaluaciones formativas para informar el informe final. El razonamiento evaluativo y análisis comparativo determinó el

cumplimiento de objetivos y el desempeño respecto a los estándares del MESCyT (“antes vs. después”). Finalmente, los equipos emitieron juicios finales y elaboraron el informe de autoevaluación, presentando un análisis FODA y un plan de mejora a tres años.

En cada fase del Modelo “V”, los procesos cognitivos de atención, memoria, razonamiento y juicio fueron guiados por el marco regulatorio del MESCyT y las estructuras organizativas establecidas para la evaluación quinquenal. Mientras el Modelo “V” categoriza funcionalmente los componentes de una IES, el Modelo de la EQ del MESCyT define dimensiones e indicadores específicos.

La aplicación del Modelo “V” al análisis de cada dimensión de la evaluación quinquenal se enriqueció con herramientas prácticas para visualizar y medir el progreso. Para entender “dónde estamos” y “qué nos falta”, se utilizó una escala Likert de 1 a 5 (No iniciado a Completado) para autoevaluar cuantitativamente cada estándar e indicador, proporcionando una visión clara y comparable.

Para una comprensión visual del avance general, se emplearon histogramas. Esta técnica, alineada con el enfoque analítico del Modelo “V”, mostró la distribución del cumplimiento de los estándares e indicadores, identificando rápidamente áreas de mayor progreso o aquellas que requerían atención urgente. Las preguntas paramétricas, un elemento valioso del Modelo “V”, guiaron la reflexión sobre cada estándar e indicador, impulsando el análisis de evidencias, calidad de implementación e impacto.

Como resultado de este esfuerzo sostenido y metodológicamente fundamentado, la IES alcanzó un cumplimiento del 99.8% de los estándares e indicadores al momento de ser evaluada por el MESCyT. Este alto nivel de preparación se tradujo en una evaluación final de 95.1, obteniendo la calificación de Excelencia.

El informe final presentado al MESCyT no solo evidenció este logro, sino que también identificó oportunidades de mejora específicas. La congruencia entre el enfoque proactivo de la IES y las expectativas del MESCyT se manifestó en la rápida respuesta a estas oportunidades, las cuales fueron completadas en el año siguiente a la evaluación.

Este resultado subraya la efectividad de utilizar de manera conjunta ambos modelos, pues el Modelo “V” proporcionó la estructura y las herramientas para un diagnóstico minucioso, una planificación estratégica y un seguimiento efectivo, mientras que el Modelo de la EQ del MESCyT ofreció los referentes y criterios específicos para la evaluación de la calidad. La sinergia entre ambos modelos permitió a la IES no solo alcanzar la excelencia en la evaluación, sino también internalizar una cultura de mejora continua que trascendió el propio proceso evaluativo.

Adicionalmente al análisis interno, la estrategia de preparación para la evaluación quinquenal incorporó la perspectiva de la comunidad universitaria a través de encuestas de satisfacción dirigidas a docentes, estudiantes y egresados. En estas encuestas, se utilizaron las mismas herramientas que en el análisis interno: preguntas paramétricas para explorar en profundidad sus percepciones sobre el cumplimiento de los estándares e indicadores, la escala Likert para cuantificar su nivel de satisfacción o acuerdo, la observación de dinámicas y espacios

relevantes, y la revisión de evidencias aportadas por los propios encuestados (como ejemplos de trabajos, interacciones, etc.). Esta triangulación de datos, que combinó la autoevaluación institucional con la retroalimentación de sus actores clave, enriqueció significativamente la comprensión del estado situacional de la IES y fortaleció la pertinencia de las acciones de mejora implementadas.

En conclusión, este artículo describe la exitosa preparación de la Universidad del Caribe para la evaluación quinquenal del MESCyT, logrando una calificación de excelencia. La clave de este logro fue la integración del Modelo “V” de Evaluación–Planeación con los estándares e indicadores del MESCyT, utilizando sus principios y herramientas.

La estrategia implementada fue un proceso iterativo y sistemático que incluyó un riguroso diagnóstico situacional. Herramientas como la escala Likert, los histogramas y las preguntas paramétricas fueron pertinentes en esta fase, permitiendo identificar áreas de mejora y enfocar los esfuerzos. El “Conocer la realidad” inicial proporcionó una visión clara del cumplimiento de los estándares, marcando el inicio de un proceso de mejora continua.

La pertinencia de las acciones derivadas del diagnóstico y el seguimiento continuo inherente al ciclo del Modelo “V” aseguraron un avance significativo durante dos años de trabajo enfocado. Esta metodología no solo garantizó la congruencia con los objetivos de excelencia del MESCyT, sino que también fortaleció el sistema de gestión de la calidad y cultivó una cultura de calidad duradera en la comunidad unicaribiana.

Referencias bibliográficas

Congreso Nacional de la República Dominicana. (2001). Ley No. 139-01 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_139_educacion_superior.pdf

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT). (2019). Estándares Marco para la Evaluación y Acreditación Institucional en la Educación Superior Dominicana. https://MESCyT.gob.do/wp-content/uploads/2022/02/Estandares-Marco-EQ-SIDACES-Version-Final.pdf

González González, J., Gold Morgan, M., Santamaría Ambriz, R. y Yáñez Ordóñez, O. (2015). Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias. El Modelo “V” de Evaluación–Planeación como Instrumento para el Mejoramiento Permanente de la Educación Superior. 2ª ed. Red Nacional de Evaluadores.

Intervenciones organizacionales en el marco de la planeación y evaluación de instituciones de educación superior a partir del Modelo “V”

Enrique Carrizo

Docente investigador
Universidad Nacional Arturo Jauretche y Universidad de la Plata | Argentina

Intervenciones organizacionales en el marco de la planeación y evaluación de instituciones de educación superior a partir del Modelo “V”

Enrique Carrizo[1]

Resumen
Nuestras instituciones de educación superior son organizaciones clave dentro del ecosistema en el cual participan conjuntamente con otros agentes y organizaciones del entramado productivo, cultural y social. Por ello, resaltan sus rasgos de heterogeneidad y diversidad que las enriquecen de cara a los procesos de formación, capacitación y entrenamiento ofrecidos a estudiantes, graduados, docentes, investigadores, personal de apoyo, administrativos, unidades productivas y la comunidad en general. Es probable que dichas instituciones decidan implementar diversas estrategias que coadyuven a la mejora de la calidad de lo que hacen y ofrecen. Una de ellas, y con la cual he llevado a cabo diversas intervenciones en sistemas educativos latinoamericanos, es el “Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias”, conocido usualmente como el Modelo “V” de la RIEV para los procesos de acreditación internacional. Este modelo se enfoca en la calidad educativa a partir de tres ejes conceptuales determinados por la equidad y cobertura, la eficiencia y eficacia, y finalmente la pertinencia y trascendencia, con lo cual los emergentes esperados presentan formato sistémico y sostenible.

Palabras clave: Formación; capacitación y entrenamiento; sistemas educativos del siglo XXI; emergentes sistémicos.

Introducción

Es habitual pensar y reflexionar en relación a la educación continua del mismo modo en el que pensamos que la cuestión del aprendizaje no finaliza con la etapa de egreso de una carrera de formación superior, sino que es parte del proceso de continuidad. Esta etapa está signada por una serie de elementos que componen la concepción del proceso de estudio-aprendizaje, la cual integra —o debiera hacerlo— a la triada comprendida por la formación, la capacitación

1 Docente investigador, Universidad Nacional Arturo Jauretche y Universidad de la Plata | Argentina. ecarrizo.unaj@gmail.com

y el entrenamiento de quienes constituyen la población sobre la cual se dirigen los esfuerzos institucionales. Cada concepto es una individualidad necesaria, pero para verlos como suficientes deben integrarse de manera sistémica, es decir, concebirlos desde la perspectiva teleológica por su potencial de producción: lo que produjeron, lo que producen o lo que producirán. Visto de este modo, los emergentes sistémicos son más que una lista de atributos: son rasgos característicos que confieren a quien se forma, capacita y entrena competencias complejas conscientes con las que ejercerá y se desarrollará en su ámbito profesional en lo particular y en su vida en lo general.

Desde luego que cada Institución de Educación Superior (IES) se halla inmersa dentro de un contexto específico con multiplicidad de interacciones directas e indirectas propuestas por los agentes que han decidido participar del juego social, tanto en lo que respecta al entramado productivo como al social y al cultural. De esa práctica social compleja surgen deseos y aspiraciones en el corto, mediano y largo plazo en función de la tipología de los actores que lo planteen; no obstante, un común denominador es visible por los elementos del conjunto y el conjunto de los elementos: se trata de la sostenibilidad ecosistémica. Pensar así requiere contemplar que el proceso de la toma de decisión conlleva lo más preciado de la acción social, es decir, plantear su argumento, diseño conceptual y su praxis considerando a los demás (Carrizo, 2021, pp. 153-161). Por ello, el trabajo de las IES va mucho más allá que la mirada intramuros.

No se trata de un sistema cerrado, sino de uno verdaderamente abierto al que se puede denominar como sistema sociotécnico complejo, en el cual se observan dos procesos claves. El primero de ellos aborda la interacción de sus componentes, mientras que el segundo atiende los procesos de frontera, resaltando la necesidad de comprender que ambos aspectos están sistémicamente relacionados (Levy, 2007). Cada uno posee connotaciones específicas que inciden en el sello institucional dado por sus funciones sustantivas, el enfoque disciplinario, la orientación profesional y la vocación social en términos de respuestas ofrecidas, así como los resultados y logros que puede exhibir a través de la docencia, la investigación, la difusión y vinculación o proyección social (González et al., 2015, pp.88-89).

Es dable mencionar entonces que los sistemas educativos del siglo XXI poseen cierto grado de especialización alcanzado y puesto de manifiesto en las diferentes áreas y niveles de trabajo, operando bajo las premisas de la comunicación y la observación, a efectos de minimizar la dispersión cognitiva organizacional en relación con la misión y visión establecidas para toda la comunidad educativa. Al mismo tiempo, se visualiza de la mayor importancia la internalización del Proyecto General de Desarrollo (PGD) y los lineamientos estratégicos que promueven la excelencia y la sostenibilidad, de acuerdo al paradigma institucional que se haya definido.

Si lo anterior lo asociamos a los tres problemas de la era sistémica mencionados por el profesor Ackoff (Ackoff, 1985, pp.25-69) el primero de estos es el auto control, que considera el cómo hacer para satisfacer los objetivos organizacionales a partir de la eficiencia de los procesos. El segundo de los problemas es el de humanización, focalizado en cómo lograr los objetivos de quienes forman parte de la organización. Finalmente el problema de ambientalización,

atendiendo el cómo lograr los objetivos organizacionales de los sistemas con los cuales se interactúa. Queda claro que el sello institucional atiende al menos parcialmente a los tres problemas sistémicos, posibilitando emergentes sostenibles que se orientan hacia la comunidad académica —cuya composición es heterogénea y rica en diversidad. Estas cualidades no deben ser soslayadas sino todo lo contrario, puesto que de allí surgirán las diferentes iniciativas que luego prosperarán y se consolidarán. Ahora bien, ¿qué tipo de iniciativas se espera en los sistemas educativos actuales cuando se piensa en los procesos de formación, capacitación y entrenamiento de quienes ejercerán sus profesiones de manera situada y comprometida con la sociedad para la cual se educaron?

No se está hablando de nada diferente a lo que Le Boterf expone en su trabajo denominado “Ingeniería de las competencias”, respecto a la capacidad de movilizar una familia de recursos para atender una situación problemática en un determinado contexto. Se destaca por un lado lo material e inmaterial de los recursos; así, todo aquello palpable o que puede visualizarse acompaña lo que no es visible, como los procesos cognitivos superiores, la voluntad, el compromiso y la confianza sistémica de un programa, de una dependencia o institución en términos del Ser dado por sus resultados y eficacia, el quehacer respecto de la estructura funcional y eficiencia, el deber ser a través de su misión y pertinencia, y el querer ser mediante su visión y programa general de desarrollo (González et al., 2015, p. 33).

Por otro lado, resalta la necesidad y conveniencia de estar en condiciones de extraer de la situación problemática —entendida como aquellas condiciones de borde que producen insatisfacción— el problema focal que se desea atender, sus causas y sus efectos en el corto y mediano plazo mediante una serie de acciones que lo hagan posible. Existen diversas maneras de hacerlo y, en este sentido, las IES han adoptado desde hace algunos años como una de esas alternativas los procesos de acreditación, tanto en su versión nacional como aquellos provenientes del orden internacional. Si bien cada tipología presenta formatos particulares, una cosa en común se encuentra en los ejes de calidad educativa, o al menos eso debería ser. Desde el Modelo “V” esto se plantea a partir de tres ejes conceptuales, determinados por: a) Equidad y cobertura; b) Eficiencia y eficacia, y c) Pertinencia y trascendencia.

El primero de estos hace referencia al compromiso institucional respecto a los procesos de formación, capacitación y entrenamiento, el acceso y permanencia y su mayor amplitud poblacional. El segundo indica, en términos sistémicos, el menor grado entrópico derivado del modo en el cual dispone sus recursos, así como el grado con el cual alcanza sus logros previamente definidos. Finalmente, el tercer eje aborda el grado de vinculación de sus profesionales con el entorno a través de su formación, considerando el entramado socioproductivo y cultural a la vez que se promueve el mejoramiento de otras organizaciones del ámbito local, nacional e internacional y la mejora de la calidad de vida de sus miembros y de la sociedad en general.

Por ello, el Modelo “V” acompaña las diversas intervenciones que las propias IES deciden llevar adelante cuando lo hacen considerando la calidad de este modo, ya no mediante condiciones estandarizadas, sino a través del paradigma de calidad que defina en función de su misión y visión consensuadamente establecidas, explicitadas e internalizadas por la comunidad

en su conjunto. Para su medición se utilizan indicadores de tipo cuali-cuantitativo como el indicador paramétrico, que marca el estado óptimo deseable de las variables de un factor; el indicador de estado, en el cual se encuentra la situación al momento de medirla; el indicador de mejoramiento, dado por la unidad de medida del grado de avance esperado, y el indicador de aseguramiento, como grado de avance de una variable de un cierto y determinado estado hacia su nivel óptimo, usualmente expresado en el seguimiento del plan de mejora. Desde luego, este artículo está muy lejos de ser una descripción del Modelo “V”; solo se mencionan algunos aspectos que le confieren identidad y valor desde mi perspectiva personal. Con este modelo he experimentado varias intervenciones organizacionales en IES de Latinoamérica, lo cual me ha posibilitado conocer y aprender de la riqueza y diversidad cultural de nuestra región.

Mi experiencia personal en intervenciones organizacionales

Solo puedo visualizar en modo sistémico las intervenciones organizacionales en las que he participado, por cuanto los objetivos, sus alcances e implicancias poseen todos los atributos de los que he hablado en los párrafos anteriores. De este modo, la cuestión estratégica puede concebirse como un proceso a través de la percepción, la comprensión y el razonamiento; es decir, percibir lo que está ocurriendo a partir de la información preliminar compartida por la institución y toda la que personalmente pude producir en las visitas y seguimientos. También, comprender la realidad analizando e interpretando los deseos y las aspiraciones puestas de manifiesto en los documentos y testimonios de actores clave, para finalmente razonar, con base en los planes de acción, comparando los resultados logrados de acuerdo con plazos previstos, coberturas y grado de eficiencia sistémica.

Recuerdo mi primera experiencia en la Universidad Mayor de San Marcos, donde participé como par evaluador en el proceso de acreditación institucional. Para mí fue un verdadero desafío contribuir en un suceso de este alcance, ya que requirió que ampliara mi perspectiva de análisis al nivel de suprasistema dado lo emblemático de la institución. Considerando que este tipo de acreditación contempla la calidad de la gestión académica, la calidad de gestión organizativa-operativa y la calidad de gestión política, conocí personas que todos los días desarrollaban sus actividades con verdadero compromiso y dedicación. Estudiantes con historia de vida similares a mis estudiantes y condiciones de contexto, a veces favorables y otras no tanto, para quienes se estaban formando, capacitando y entrenando.

Cosas similares puedo decir de otros procesos de acreditación, ya sea de dependencia o de programas, en los que he participado desde el año 2010 al presente. Cada uno de ellos me ha posibilitado conocer y aprender de todas y cada una de las personas que se encontraban al frente de esas instituciones o formaban parte de la misma, ya sea como docentes, investigadores, personal de apoyo, administrativos y estudiantes, así como representantes o referentes de

las organizaciones productivas y de las gubernamentales en sus respectivos niveles. En este aspecto me quiero detener a los fines prácticos de expresar las implicancias del proceso de formación, capacitación y entrenamiento respecto a la vinculación social comprendida como la interdependencia de las relaciones entre las IES y las organizaciones productivas, sociales, culturales y gubernamentales como agentes del ecosistema.

Vimos que como eje de la calidad el Modelo “V” plantea la pertinencia y la trascendencia; ambos elementos son de la mayor importancia por el potencial sistémico para el desarrollo endógeno del territorio. Así, profesionales de excelencia no pueden ejercer si no es con dedicación y compromiso para con su entorno, pero al mismo tiempo disponen de las competencias claves para representar al país en otras regiones que le demanden su participación. Lo primero es un deber para con su ciudad, departamento, provincia o país; lo segundo es del orden de las aspiraciones personales que, si bien es deseable que ocurra, también es necesario que lograda cierta experiencia retorne para retroalimentar y así enriquecer al ecosistema, de lo contrario éste se termina degradando.

Las IES pueden trabajar los conceptos de identidad y pertenencia para que sus profesionales tengan bases para la toma de decisión en dónde y cómo ejercer. Para esto, la vinculación social se presenta como una vía de acción sobre la que se construyan las relaciones e interacciones que permitan la sostenibilidad a mediano plazo, ya no dependiendo de quienes se encuentren a cargo, sino por haber logrado la institucionalización de las mismas. En este sentido se contaría con un aprendizaje organizacional: la decodificación de procesos y procedimientos totalmente conocidos por quienes desean participar, así como anticipar vínculos y asociaciones estratégicas.

En muchas de las entrevistas con referentes de las unidades productivas no siempre se puede observar un grado de institucionalización acorde a las aspiraciones de las empresas, de los estudiantes ni de los docentes; por el contrario, éstas se basan en aspectos más bien de índole personal surgidos por cuestiones de proximidad, amistad o experiencia profesional compartida, lo que en principio puede ser adecuado para facilitar e iniciar el ciclo, pero que a posteriori deja de ser funcional si ese vínculo o relación desaparecen.

Otro aspecto asociado que posee impacto sobre el perfil del egresado es la cuestión presupuestaria que debiera existir para llevar a cabo las prácticas profesionales supervisadas. Estas no cuentan, en general, con partidas presupuestarias destinadas a reconocer el valor agregado que poseen en términos de la formación in situ y experiencia como práctica social compleja. Se trata de un problema sistémico en el cual hay varios actores involucrados: las IES, las unidades productivas y el estado en sus diferentes niveles gubernamentales. Resulta ser un tipo de carga pública para quienes se involucran y, como es sabido, posee productividad relativa en términos de sostenibilidad, por lo que la continuidad del ciclo de formación pareciera no estar asegurada. Es decir, el desarrollo de la identidad y pertenencia dentro del ecosistema posee más rasgos de individualidad que colectivos. Pero, recordando las palabras del profesor Ackoff, las acciones son más interesantes y sostenibles cuando las personas observan parte de sí mismas en dichas acciones, y eso solo es posible si se realiza a través de la participación

interactiva. Convocar a la participación a través de los canales institucionales de comunicación es clave para identificar la pertinencia de la acción, su adecuación y pragmatismo con base en el paradigma de calidad definido por cada IES; por derivación, su presencia dentro del ecosistema será una consecuencia directa y no pasará desapercibida por el conjunto de agentes y organizaciones que lo componen y deciden jugar su rol.

Existen alternativas que pueden implementarse. Una de ellas es la creación de un fondo fiduciario con aportes de las partes involucradas, renovable anualmente. De ese modo no solo se estaría apoyando el desarrollo de los cuasi profesionales, sino del conjunto del sistema que se beneficiaría de ese talento humano situado, comprometido con identidad y pertenencia.

Otro aspecto importante dentro del Modelo “V” lo constituye el seguimiento de la trayectoria de quienes han egresado, de la cual todo lo anterior conforma el inicio o fase preliminar. Las IES deberían estar en condiciones de conocer, medir y valorar ese intangible producido por el talento humano que han formado, capacitado y entrenado para desarrollar el potencial sistémico de la región. El nivel y cuantía de alianzas estratégicas con aliados claves definen el marco dentro del cual se llevan a cabo las acciones de seguimiento a la trayectoria profesional de quienes se han graduado. En mi opinión, no es solo tarea de la institución que formó, capacitó y entrenó, sino más bien es la síntesis de los aportes de quienes participan dentro del ecosistema, por lo que la actualización, revisión y análisis de los datos recopilados es central y está bajo su responsabilidad institucional.

Visto de este modo, el seguimiento de la trayectoria profesional de egresados es clave para el diseño y rediseño, la actualización y el fortalecimiento del referente profesional en relación al ecosistema dentro del cual ejercen quienes egresan. Dada su importancia se constituye en uno de los elementos de la cuarta modalidad de evaluación propuesta por el Modelo “V”, es decir, la certificación profesional universitaria, dando fe pública de la calidad de quienes egresan de un determinado programa educativo.

Conclusiones y recomendaciones

Como par evaluador perteneciente a la comunidad RIEV desde hace quince años, siento una satisfacción enorme por todo el trabajo realizado en diferentes IES latinoamericanas. Como individuo, valoro enormemente la posibilidad que he tenido de conocer personas maravillosas que dedican sus esfuerzos considerando a quienes comparten de manera directa e indirecta los ámbitos de desempeño. He podido conocer también lugares entrañables de países y pueblos hermanados, su cultura, su gastronomía, su arte y su filosofía de vida, así como el océano Pacífico y el Atlántico, el Mar Caribe, diversos ríos —tranquilos y turbulentos—, valles, montañas y llanuras, que con su diversidad y riqueza dan cuenta de lo hermoso que es nuestro continente.

Es mucho lo que se ha hecho, pero es otro tanto lo que resta por hacer. Sobre todo, en lo que respecta a la certificación profesional universitaria como parte del universo de evaluación que propone el Modelo “V”, posibilitando el desarrollo de la identidad y pertenencia de quienes

deciden realizar su formación, capacitación y entrenamiento en las IES latinoamericanas. No en vano muchos estudiantes de otros continentes eligen como parte de su formación, basada en el aprendizaje intercultural, desarrollar una estadía que puede conllevar todo un semestre dentro de nuestras IES. Este proceso no solo incide sobre el perfil profesional de quien lo hace, sino también de todo aquel que de manera directa e indirecta acompaña dicho esfuerzo, como las familias, los allegados, las organizaciones y los agentes del ecosistema; en síntesis, toda la sociedad de la cual es parte.

Desde la perspectiva interna a las IES, es la comunidad quien se enriquece con estos intercambios de movilidad, ya que le es posible acceder a una mirada cultural diferente, visualizar formatos y esquemas de aprendizajes derivados de otras COPEAs y, al mismo tiempo, ser partícipe de la retroalimentación hacia los nuestros, por los aportes y devoluciones recibidas como emergentes de este proceso de movilización. Otras incidencias se aplican sobre la estimulación y motivación de la comunidad en un proceso interactivo, en el cual todo aquel que participa contribuye al tiempo que se beneficia.

En este sentido, se lo debe considerar como un proceso autopoiético, dado que produce y reproduce sus elementos componentes con base en las consecuencias lógicas que él mismo genera dentro de nuestras instituciones, las que se destacan por su heterogeneidad, diversidad étnica y cultural, que las enriquecen y las posicionan como figuras paradigmáticas dentro del entramado socioproductivo, contribuyendo a la generación de emergentes ecosistémicos.

Referencias bibliográficas

Carrizo, R. (2021). *La decisión ecosistémica, una forma ética de gestionar riesgos.* Prometeo Libros.

Levy, A. (2007). *Estrategia, cognición y poder.* Granica.

González González, J., Gold Morgan, M., Santamaría Ambriz, R. y Yáñez Ordóñez, O. (2015). *Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias. El Modelo “V” de Evaluación–Planeación como Instrumento para el Mejoramiento Permanente de la Educación Superior.* 2ª ed. Red Nacional de Evaluadores.

Ackoff, R. (1985). *Rediseñando el futuro.* Limusa.

Las UVADIs como núcleos estructurales de articulación funcional en los procesos de evaluación y acreditación internacional

Ernesto González Pesantes

Profesor titular principal de la carrera de Derecho
Universidad Nacional de Loja | Ecuador

Las UVADIs como núcleos estructurales de articulación funcional en los procesos de evaluación y acreditación internacional

Ernesto González Pesantes[1]

Resumen
En el presente trabajo se reflexiona sobre la conceptualización y praxis de las Unidades de Vinculación Académica Docencia–Investigación (UVADIs) como estructuras funcionales esenciales para la articulación de funciones sustantivas universitarias (docencia-investigación-vinculación con la sociedad-difusión) en el contexto de los procesos de evaluación y acreditación internacional. Desde una perspectiva reflexiva, se sistematiza la información y práctica a partir del “yo evaluador” de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV) en el marco del Modelo “V”, circunscribiendo el enfoque a las UVADIs como núcleos estructurales que inciden en el proceso de desarrollo y transformación para la calidad institucional.

Palabras clave: Calidad de educación superior; Modelo “V”; núcleos estructurales; UVADIs; funciones sustantivas; evaluación y acreditación internacional.

Introducción

Construir una cultura de calidad de la educación superior no se limita al cumplimiento formalista de presupuestos normativos establecidos en las regulaciones jurídicas de las instituciones de educación superior, o solamente a una simple aplicación de instrumentos técnicos y medición de resultados. Desde los enfoques evaluativos hay quienes intentan deconstruir el concepto de calidad identificando dimensiones, especificando elementos, niveles de referencia, tipologías de evidencias (Rodríguez Espinar, 2013); pero en lo que existe consenso es que se trata de un proceso continuo, reflexivo y permanente. La mejora continua es mecanismo eficaz para el aseguramiento de la calidad y para ello es menester fortalecer los avances y superar las limitaciones que se presenten como obstáculo en el accionar universitario. Todo lo que se haga por más sencilla que sea la actividad universitaria debe ser de calidad, lo que conlleva a cuestionarnos y someternos a los nuevos retos internos y externos que el momento histórico de la vida universitaria nos impone.

1 Profesor titular principal de la carrera de Derecho, Universidad Nacional de Loja | Ecuador.
ernesto_gonzalezp@yahoo.es

La evaluación–planeación de la educación superior exige superar visiones meramente administrativas y reglamentarias, puesto que no se limita a indicadores aislados o procedimientos estandarizados y buenas intenciones: se construye con compromiso ético, enfoque holístico y sistémico, reflexión crítica y una coherente articulación de las funciones sustantivas y adjetivas universitarias.

En este marco, las Unidades de Vinculación Académica Docencia-Investigación (UVADIs) emergen como estructuras estratégicas de integración funcional, auténticos núcleos constituidos en colectivos académico–investigativos desde los cuales es posible activar la interrelación y proyección de las funciones sustantivas universitarias, así como los procesos de pertinencia y de transformación institucional.

Desde la experiencia adquirida como par evaluador, gracias a la formación recibida desde la Red Internacional de Evaluadores (RIEV), es menester manifestar que evaluar una UVADI no constituye simplemente la verificación de su existencia formal, sino comprender su dinámica, su capacidad articuladora y su potencial investigativo, formativo y de intervención, en relación a los problemas de la sociedad en el ámbito de su competencia.

En efecto, las UVADIs son mucho más que estructuras formales. Son espacios donde se hace eco el sello institucional, la vocación social de la universidad: donde la formación profesional se nutre de la investigación para coadyuvar a resolver problemáticas relevantes de la comunidad. Por ello, deben ser entendidas como la columna vertebral de la estructura y funciones sustantivas universitarias, permitiendo dar coherencia a los propósitos institucionales de fortalecer la calidad institucional.

El Modelo “V” de evaluación–planeación

El Dr. Jorge González González plantea el Modelo “V” de evaluación–planeación a partir de su Teoría de los Procesos Alterados (TPA), caracterizando las modalidades de autoevaluación, evaluación externa, acreditación y certificación. El Modelo “V”, que significa “Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias”, es un enfoque de evaluación–planeación de instituciones de educación superior dirigido al mejoramiento de la calidad educativa, integrando evaluación, planeación y acción.

El propósito consiste en contribuir a fortalecer y asegurar la mejora continua de la calidad educativa, a fin de alcanzar el bienestar de diferentes actores y sectores en la zona de influencia de la institución universitaria. La calidad educativa debe ser entendida como la integración y coherencia del ser, el quehacer y el deber ser, al querer ser de la universidad, bajo ejes de calidad como eficiencia, eficacia, equidad, cobertura, pertinencia y trascendencia. Aborda niveles dimensionales desde el yo (nano) hasta los sistemas educativos (mega). Es un modelo que conjuga autonomía con diversidad. El modelo plantea tres niveles estructurales para el análisis: a) Superestructura, que comprende intenciones y resultados; b) Estructura relativa a la organización del trabajo académico; y c) Infraestructura, que abarca recursos y condiciones (González et al., 2015).

En el nivel de estructura confluyen varios factores como plan de estudios, profesores, alumnos, proceso de enseñanza aprendizaje, líneas de investigación, líneas de intervención social y unidades de vinculación docencia–investigación.

Naturaleza de las UVADIs

La UVADI, dentro de la academia, es considerada como un espacio de “mínima expresión del trabajo universitario” (González et al., 2015) donde de acuerdo con su estructura los profesores, con la participación de estudiantes, tesistas, becarios, etc., se organizan, planifican y ejecutan actividades de docencia, investigación, difusión o vinculación con la colectividad.

Como parte del nivel de estructura se encuentra el factor de las UVADIs como núcleos estructurales que cumplen funciones sustantivas en las carreras, dependencias e instituciones. En la docencia, coadyuvan en la formación profesional de los estudiantes en los diversos cursos, asignaturas o talleres; en la investigación, recrean conocimiento y crean conocimiento mediante proyectos o programas de investigación abordando objetos de investigación relevantes; en la vinculación con la sociedad, contribuyen con diversos sectores sociales y productivos en el área de influencia de la institución universitaria atendiendo sus demandas y coadyuvando a la solución de sus problemáticas; y, finalmente, en la difusión, promoviendo sus ponencias en paneles, conferencias y congresos, entre otros eventos académicos, así como publicaciones científicas.

El Modelo “V” se convierte en una guía para comprender cómo estas unidades impactan en la configuración académica institucional, permitiendo profundizar en el trabajo y dominio especializado de cada campo disciplinario. Dentro de las unidades básicas de organización universitaria que contemplan las instituciones de educación superior, la UVADI se constituye en el núcleo de la estructura.

Las UVADIs como núcleos estructurales de articulación funcional

Como lo ha sostenido la RIEV en varios eventos, las UVADIs constituyen, en el Modelo “V” de evaluación–planeación, una de las expresiones organizativas más potentes para articular funciones sustantivas universitarias desde una lógica de integración estructural, desarrollo funcional y mejoramiento permanente. Se ha insistido en reflexionar sobre su rol como núcleo operativo en los procesos de evaluación y acreditación internacional, resaltando cómo el Modelo “V” permite no solo describir su estado actual, sino proyectar su desarrollo con base en indicadores paradigmáticos y paramétricos. Se abordan aspectos superestructurales, estructurales e infraestructurales, con énfasis en la praxis organizacional, la generación de conocimiento situado y la capacidad de respuesta ante escenarios emergentes.

En este sentido, las UVADIs pueden ser comprendidas como la columna vertebral de la estructura y funciones universitarias, ya que su existencia asegura la integración coherente de los procesos académicos, investigativos, de difusión y de vinculación con la sociedad.

Una unidad académica-administrativa universitaria puede materializar la vinculación de sus funciones sustantivas, mediante el funcionamiento de UVADIs. Funcionamiento que se produce en interrelación con otros factores del nivel estructural, tales como currículo, proceso de enseñanza-aprendizaje, líneas de investigación, líneas de intervención social y líneas de difusión. Y de manera sistémica, en relación con factores del nivel superestructural, como modelo educativo, concepción del proceso enseñanza-aprendizaje, perfil de egreso, propósitos futuros y presentes (visión y misión), resultados e impacto; así como factores del nivel infraestructural, como gestión y administración, infraestructura y financiamiento.

Las UVADIs en las carreras de Derecho

Las UVADIs desde la función de investigación

Una carrera o programa de Derecho define y aprueba sus líneas de investigación, consideradas como respuestas que coadyuvan a resolver determinadas problemáticas del ámbito de su competencia. La garantía de este proceso implica la participación de los académicos de la carrera, quienes construyen estas líneas de acuerdo con sus especificidades formativas y de práctica profesional, partiendo de una lógica de lo general a lo particular en sintonía con el perfil de egreso del currículo de Derecho y de los campos problemáticos identificados por la carrera. Algunas carreras parten de líneas generales como fundamentos históricos, filosóficos y doctrinarios del derecho, derechos humanos, organización y funcionamiento del Estado. Seguidamente abordan aspectos profesionalizantes como derechos y garantías constitucionales, derecho de familia, las relaciones entre sujetos y objetos del derecho en el ámbito privado, control social de la criminalidad, relaciones obrero-patronales en el ámbito laboral, fundamentos sustantivos y adjetivos del derecho administrativo y tributario, derecho económico, entre otros, observando siempre alineación fractal con las líneas definidas por la dependencia y las líneas generales de investigación aprobadas por la institución en su planificación estratégica universitaria.

Los integrantes de la UVADI, con base en las líneas de investigación definidas y en el marco de problemas trascendentes y relevantes que se producen en la realidad socio-jurídica, delimitan y asumen un problema objeto de estudio y se plantean una pregunta o preguntas problematizadoras para armar o diseñar el correspondiente proyecto de investigación.

La UVADI no se estructura de manera coyuntural por cumplir presupuestos previos al proceso de evaluación, sino que se organiza en función del proyecto de investigación, de un problema objeto de investigación para contribuir a su solución: ese es su punto de partida. Existen varias UVADIs identificadas en diferentes niveles de competencia: a) Centros de

investigación, como estructuras que tienen bajo su responsabilidad a varios equipos, programas y proyectos de investigación; b) Equipos de investigación, constituidos por docentes con experiencia investigativa y profesional, quienes con el apoyo de estudiantes desarrollan proyectos de investigación jurídica; y, c) Semilleros de investigación, en los que determinados académicos motivan, promueven y fomentan en los estudiantes conocimientos, habilidades y destrezas para el desarrollo de procesos investigativos en diversos ámbitos y disciplinas o subdisciplinas relacionadas con el derecho.

Para el efecto, es menester que la UVADI cuente con su organización interna, sin perder de vista que al ser parte de la carrera debe mantener flexibilidad para incorporarse a otras carreras, programas y redes de investigación, dependiendo de su proceso de consolidación y desarrollo. Su composición no tiene tamaño definido; tomará en consideración perfiles de ingreso y condiciones de permanencia de sus integrantes, reglas y procedimientos para su organización, jerarquías y relaciones de participación (juego de roles) y cumplimiento de responsabilidades. Todo ello será parte de su planificación o proyecto de desarrollo para asegurar su funcionamiento, mismo que debe articularse con el proyecto de desarrollo de la carrera, dependencia e institución de educación superior, tanto en su intencionalidad y objetivos que persigue como en la descripción clara de la temática alrededor de la que funciona la UVADI pero, ante todo, en función de los resultados esperados.

La utilidad de los resultados es sustancial en tanto y en cuanto sean compartidos en la docencia, para fortalecer la formación profesional de los estudiantes que mantienen cursos afines a la temática tratada y, por supuesto, también para socializar los resultados, contribuyendo a dar respuesta a las necesidades de desarrollo y problemas del entorno académico y social.

Las UVADIs desde la función de docencia o formación profesional

Si bien los aportes de las UVADIs que realizan investigación son significativos para la formación profesional, en varias universidades existen estructuras propias para desarrollar la función sustantiva universitaria de docencia con diferentes nombres: colectivos académicos, academias, cátedras, círculos de estudios, entre otros.

Los colectivos académicos, en el caso de Ecuador, están regulados en el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor de Educación Superior (Consejo de Educación Superior, 2022), al señalar que la docencia en las universidades comprende, entre otras actividades, la participación y organización de colectivos académicos de debate, capacitación e intercambio de metodologías y experiencias de enseñanza. En la carrera de Derecho de la Universidad Nacional de Loja (UNL) existen registrados seis colectivos académicos en función de asignaturas afines, cuyos planes de trabajo se aprueban al inicio del periodo académico y al final se presenta informe de ejecución de actividades, en donde la asignación de carga horaria se encuentra prevista en el distributivo docente; es decir, son parte del portafolio y de la evaluación del desempeño docente.

Las academias existen, reguladas y en funcionamiento, en varias universidades de Latinoamérica. Se trata de estructuras integradas por académicos de una disciplina que

se reúnen y comparten el accionar académico. Constituyen espacios de discusión, análisis e intercambio de experiencias académicas (Universidad de Sonora, 2025). Esta estructura comprende integración, organización, funcionamiento y resultados dirigidos a que, mediante el trabajo colaborativo en equipo y sentido de responsabilidad, fortalezcan la formación integral de los estudiantes y el desarrollo de las competencias propuestas en el perfil de egreso del programa de estudio (Universidad Autónoma de Nayarit, 2021). Al igual que los colectivos académicos, su plan de trabajo son evidencias para el proceso de evaluación y acreditación.

Finalmente, en lo que respecta a los grupos de trabajo denominado “círculos de estudio”, estos pueden estar compuestos por grupos de estudiantes que se reúnen para analizar y discutir temas de trascendencia y relevancia en diversos ámbitos del derecho, acompañados de docentes o profesionales con amplios conocimientos de las temáticas o vasta práctica profesional, fomentando un aprendizaje colaborativo y en la tarea de fortalecer sus referentes teóricos, construir conocimientos o bien reconstruirlos. La finalidad es mejorar el rendimiento académico y también pueden constituirse en “círculos de investigación” para profundizar en la investigación de las temáticas tratadas. Es decir, desde la formación profesional integral y con base en problemáticas que demandan ser investigadas, abrirse campo a la función de investigación.

Las UVADIs desde la función de vinculación con la sociedad

Si bien la idea es que los resultados de los proyectos de investigación que desarrollan los equipos, centros o institutos de investigación sirvan para atender las demandas de la sociedad bajo el enfoque de investigación-acción, también existen UVADIs que trabajan de manera concreta en función de las líneas de vinculación con la sociedad (intervención social) que tienen aprobadas las carreras de Derecho. Una de ellas es el trabajo que determinados equipos de docentes y estudiantes realizan desde las clínicas o consultorios jurídicos, que en varias universidades —por su regulación— son gratuitos, para atender a la población que no tiene recursos económicos para contratar los servicios de un profesional del derecho en libre ejercicio que atienda sus conflictos interpersonales y de las personas con los entes públicos o privados. Existen UVADIs que desarrollan su actividad en favor de personas y grupos de atención prioritaria, en defensa de derechos fundamentales, promoviendo la ecología o derechos de la naturaleza; y otras que, mediante extensión universitaria, hacen presencia en territorio en sectores rurales o de difícil acceso en las zonas de influencia de la institución. Una educación pertinente y socialmente responsable (Dias, 2008) debe contribuir a la solución de los problemas y necesidades sociales.

Las UVADIs desde la función de difusión

Por lo general las UVADIs, desde su accionar en el marco de las funciones sustantivas, realizan difusión mediante publicaciones en artículos científicos, informes, libros, revistas, ponencias, entre otras; sin embargo, en varias carreras de Derecho existen aquellas que realizan difusión

artística cultural, visibilizando las expresiones culturales o promoviendo valores con relación a los sistemas jurídicos existentes.

Las UVADIs en el proceso de evaluación y acreditación internacional

El proceso de evaluación y acreditación internacional promovido por la RIEV se caracteriza por cuatro modalidades: autoevaluación, evaluación externa, acreditación y certificación. La evaluación implica realmente un proceso de investigación que conlleva a un conjunto de reflexiones sobre fortalezas y limitaciones, la identificación de necesidades y la propuesta de soluciones a través de planes de mejora. Para el propósito de evaluación, la RIEV ha considerado etapas de análisis preliminar, sectorial, integral y síntesis confrontativa. La hiperponderación diferencial multifactorial se plantea como estrategia para obtener una visión integral en el proceso de evaluación acreditación (González et al., 2015).

La autoevaluación

Es la etapa más importante del proceso de Evaluación–Planeación, puesto que se trata de un autoexamen que a la carrera de Derecho le permite lograr autoconocimiento y autorreflexión que la UVADI, como parte de una carrera, dependencia e institución genera confrontando su situación fáctica, su ser y hacer, con las intencionalidades planteadas en su plan o proyecto de desarrollo. El diagnóstico fiable que disponga permitirá tener conciencia de sus logros y ante todo resolver sus limitaciones mediante plan de mejora.

En el proceso de autoevaluación de las UVADIs es necesario confrontar y, por supuesto, valorar las intencionalidades con los resultados en el nivel superestructural; las particularidades como factor y la relación con otros factores del nivel estructural; y la infraestructura con que cuenta, atendiendo los factores del nivel infraestructural. Los resultados constituyen insumos para el proceso de evaluación externa.

La evaluación externa

En esta modalidad los pares disciplinarios de la RIEV llevan a cabo la confrontación del resultado del proceso de autoevaluación con el referente disciplinario existente en la carrera. El procedimiento de la evaluación externa, luego de la concertación de la RIEV con la institución, tiene diversas etapas: preliminar, de observación directa y documental, retroalimentación, recomendaciones y finalmente la etapa prospectiva (González et al., 2015).

La correlación de los resultados con la intencionalidad está mediada por consideraciones de metas a largo, mediano y corto plazo del Plan General de Desarrollo, así como organización (participantes, jerarquías), participación (elementos de que interactúan y se interrelacionan) y regulación normativa (relativa a los instrumentos jurídicos) que posibilitan el funcionamiento de la UVADI.

Los indicadores constituidos en medidas de información pueden ser paramétricos, de estado y de mejoramiento. El conjunto de indicadores paramétricos constituye el paradigma de calidad; esto implica que las preguntas orientadoras que se elaboran para conocer el estado de una variable deben guardar relación con su indicador paramétrico. Como protocolos para su diagnóstico podrían considerarse la evaluación de su tipología funcional, impacto académico, integración funcional, incorporación a redes académicas (González et al., 2015).

Entre otros aspectos, se valora la participación de profesores como parte del personal académico por disciplina, nombramiento o contrato, o actividad; la participación de estudiantes, becarios, tesistas por actividades o área de conocimiento; la participación en investigación (conforme líneas definidas por la carrera), en docencia (fortalecimiento de la formación profesional), en difusión (publicaciones en revistas indexadas o ponencias en eventos académicos), o vinculación con la colectividad (con sectores sociales o productivos), según el carácter o tipo de UVADIs al que pertenecen y su relación con el proceso académico y sus resultados.

En el caso de las UVADIs que asumen líneas de investigación y desarrollan proyectos de investigación es necesario considerar los resultados que se obtienen en el proceso de ejecución, más allá de la aprobación formal del proyecto, puesto que muchas veces se mantienen sin mayores avances por largos periodos o no se refleja un trabajo en equipo permanente. No se trata de prestar el nombre como integrante de la UVADI, sino de asegurar una adecuada interacción de sus miembros en el trabajo colectivo.

Su crecimiento orgánico puede implicar asumir no solo un proyecto sino un programa de investigación que contiene más de un proyecto. Estas estructuras pueden estar adscritas a más de un programa educativo, ser parte de una dependencia o de más de una, ser parte integrante de una o varias redes de investigación, y contar con apoyo no solo interno sino también externo. Por ello, no es aconsejable definir su tamaño o pertenencia a una regulación que puede constituir una camisa de fuerza, sino dejar abierto el número de integrantes, puesto que su nivel de desarrollo puede generar nuevas alianzas y por lo tanto nuevos integrantes. Su grado de desarrollo como estructura determinará su enfoque disciplinario, interdisciplinario o transdiciplinario. Como se ha afirmado tantas veces, las UVADIs se crean en función de un programa o un proyecto de investigación.

En el nivel de infraestructura, se verifican instalaciones, equipamiento, materiales de apoyo, acceso a redes, herramientas informáticas, inteligencia artificial, plataformas digitales pertinentes, entre otros servicios. Se analiza el financiamiento, que implica los recursos presupuestarios tanto institucionales como externos, así como los mecanismos factibles de contar con ellos. Aunque pareciera que las instalaciones se tratan de una situación coyuntural, como parte de la infraestructura tienen singular importancia las condiciones materiales de los espacios en que desarrollan su trabajo las UVADIs. Es fundamental la valoración de un ambiente de trabajo apropiado, desde el tamaño y condiciones del espacio en función del número de integrantes de la UVADI, hasta suficiente ancho de banda de internet e iluminación para desarrollar condiciones apropiadas en las relaciones interpersonales.

En general pueden presentarse varias problemáticas relativas a las UVADIs, como limitaciones en sus regulaciones normativas, falta de mayor posicionamiento o visibilización, falta de articulación entre actores y funciones, insuficiencia de seguimiento a las actividades contempladas en el plan, entre otras, situación que conlleva a que los pares asuman cada evidencia con la ética, responsabilidad y madurez características de un evaluador externo.

Al final de la visita *in situ* y de la revisión y confrontación de la información obtenida, los pares emiten informe sobre el diagnóstico con las respectivas recomendaciones que permitirán la elaboración de un plan de mejora. Los resultados de la evaluación externa tienen carácter de confidencialidad o exclusividad respecto de la entidad evaluada.

Acreditación

Esta modalidad le corresponde a la entidad evaluadora, que es la RIEV, y se refiere a dar fe pública de la calidad del trabajo de la entidad evaluada, sus resultados e impacto. La RIEV emite dictamen acompañado de recomendaciones, mismas que serán acogidas por la entidad para la formulación del plan de mejora. Los resultados de la acreditación son conocidos públicamente. La acreditación internacional no requiere como requisito que exista la evaluación nacional; puede darse en las dos circunstancias: con o sin acreditación nacional.

Certificación

Es la última modalidad de evaluación, donde la RIEV da fe pública de la calidad de los egresados de la carrera. Aquí se destaca el referente institucional a diferencia de la modalidad de acreditación, donde se destaca el referente social. La intencionalidad de la certificación profesional es que la entidad proceda a retroalimentarse con el desempeño de sus egresados. Evidentemente que este trabajo retroalimenta el proceso de consolidación y desarrollo de una UVADI y a su vez, desde la UVADI, coadyuva a fortalecer el perfil de egreso de la carrera.

Conclusiones

Las UVADIs deben ser entendidas como estructuras nodales donde se articulan las funciones sustantivas y tiene sentido la razón de ser de la universidad. Acompañarlas, evaluarlas y fortalecerlas implica reconocer su potencial transformador y su papel en la consolidación de una cultura de calidad integral. Desde la visión del “yo evaluador”, lejos de ser un espectador externo, un evaluador se convierte en agente crítico, ético y reflexivo que impulsa procesos institucionales de innovación y mejora continua.

Las experiencias sistematizadas en la RIEV permiten comprender la evaluación y acreditación internacional no solo como una práctica técnica, sino como una experiencia formativa que debe ser compartida, discutida y proyectada en múltiples niveles del sistema de educación

superior. Desde esta perspectiva, el Modelo “V” se configura como una teoría que vincula la evaluación con la planeación, la responsabilidad ética con la calidad institucional, y el aprendizaje institucional con la transformación global. En esta etapa del camino, permitidme dar gracias a mi maestro Dr. Jorge González González por haber contribuido en mi formación integral.

Referencias bibliográficas

Consejo de Educación Superior. (2022). Reglamento de Carrera y Escalafón Del Profesor Investigador. Resolución No. RPC-SE-19-No.055-2021. https://www.ces.gob.ec/lotaip/2022/Marzo/a3/Reglamento%20de%20Carrera%20y%20Escalaf%C3%B3n%20del%20Personal%20Acad%C3%A9mico%20del%20Sistema%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior.pdf

Dias Sobrinho, José. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. Capítulo 3 de Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC-UNESCO.

González González, J., Gold Morgan, M., Santamaría Ambriz, R. y Yáñez Ordóñez, O. (2015). Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias. El Modelo “V” de Evaluación–Planeación como Instrumento para el Mejoramiento Permanente de la Educación Superior. 2ª ed. Red Nacional de Evaluadores.

Rodríguez Espinar, S. (2013). El Debate de La Calidad En La Educación Superior. En La evaluación de la calidad en la educación superior: fundamentos y modelos. Editorial Síntesis.

Universidad Autónoma de Nayarit. (2021). Guía para el registro de academias de la UAN. https://piida.uan.mx/d/conv/2021/10-oct/sa_ddp_g_r01_guia_registro_academias_2021.pdf

Universidad de Sonora. (2025). Reglamento de Academias. https://www.unison.mx/reglamento-de-academias/

El arte de preguntar en los procesos de acreditación universitaria: La clave para el conocimiento, la comprensión y la transformación

Gastón Boero Falcini

Decano de la Facultad de Arquitectura
Universidad ORT | Uruguay

El arte de preguntar en los procesos de acreditación universitaria: La clave para el conocimiento, la comprensión y la transformación

Gastón Boero Falcini[1]

Resumen
El presente artículo reflexiona sobre el rol de la pregunta como eje metodológico, epistemológico y ético en los procesos de acreditación universitaria, desde la experiencia como par evaluador en el Modelo “V”. Una pregunta bien formulada no solo valida información, sino que revela realidades profundas y transforma el diálogo evaluativo. La curiosidad, la escucha activa, la sensibilidad cultural y la construcción colectiva del juicio, permiten posicionar al evaluador como un artesano que pregunta con rigor, respeto y apertura.

Palabras clave: Evaluación universitaria; Modelo “V”; pregunta epistemológica; acreditación; curiosidad crítica.

En el silencio que siguió a mi pregunta, mientras observaba los rostros pensativos alrededor de aquella mesa de trabajo y en el diálogo posterior comprendí que había algo más profundo en el acto de preguntar, que no se trataba de un mero acto rutinario. En mi experiencia como par evaluador había revisado cientos de documentos, estadísticas y declaraciones institucionales. Sin embargo, fue en ese momento cuando descubrí que nuestro rol como evaluadores no residía solo en el análisis meticuloso y ordenado de documentos, ni en la rutina de entrevistar para ampliar, corregir o contrastar la veracidad de la información recibida, sino en la capacidad para formular preguntas que descifraran realidades ocultas tras el velo de lo formal. Y también comprendí que el saber preguntar se aplicaba no solo al diálogo con las personas que le dan vida a una institución o programa educativo, sino a toda la información que habitualmente recibimos previo a cualquier visita.

Las líneas que siguen son una reflexión que nace de esta constatación personal: la pregunta bien formulada es la llave que abre puertas invisibles. Y es la clave para entender el rol del evaluador como un artesano que, con sensibilidad, precisión y honestidad, debe tallar cada pregunta para descubrir la verdadera naturaleza de lo evaluado.

1 Decano de la Facultad de Arquitectura, Universidad ORT | Uruguay. boero@ort.edu.uy

La pregunta como puente entre lo formal y lo real

En los procesos de acreditación, existe una tensión constante entre lo que se documenta y lo que realmente ocurre en el día a día de una institución o programa educativo. Los informes de autoevaluación y la documentación oficial, en general, tienden a mostrar una fotografía fragmentada y estática. Pero es a través del diálogo que mantenemos con la información y con la comunidad académica, con la pregunta como arma estratégica, que podemos transformar esas imágenes en una película con movimiento, profundidad y matices.

Las preguntas funcionan como puentes: conectan el territorio de lo documental con el paisaje vivo de la realidad institucional. No son meros instrumentos de verificación de lo declarado o de la aplicación teórica y práctica del Modelo “V”: son herramientas de exploración que permiten atravesar la superficie de los datos para sumergirse en las profundidades de la cultura y realidad institucional.

Cuando la pregunta abre puertas insospechadas

Recuerdo vívidamente aquel momento en torno a aquella mesa de trabajo. Me encontraba dialogando con docentes y administrativos del área de postgrados, y la conversación parecía estancada en los mismos datos y declaraciones que ya había revisado en los documentos oficiales. La frustración comenzaba a instalarse mientras buscaba cómo acceder a información más significativa.

Casi sin planificarlo, formulé una pregunta que entrelazaba aspectos teóricos del Modelo “V” con la realidad específica del área de postgrado que había identificado en la documentación y en lo expresado durante la reunión. De pronto, el ambiente cambió perceptiblemente. Los rostros se relajaron, las posturas corporales se abrieron y comenzó a fluir información que ningún documento oficial había registrado. Estaba comenzando a ver esa otra realidad que existe más allá de los informes: la que viven, sienten y construyen sus protagonistas día a día.

A partir de ese momento, el diálogo se transformó. Se volvió más sincero, más agudo, más preciso. Habíamos traspasado la barrera de lo formal para adentrarnos en un territorio de autenticidad donde docentes y administrativos compartían no solo datos, sino también aspiraciones, preocupaciones y visiones de futuro. Comprendí entonces que había logrado lo que todo evaluador debe perseguir: acceder al corazón pulsante de la institución evaluada.

La pregunta en el Modelo “V”: una herramienta de análisis sistémico

El Modelo “V” ofrece un marco conceptual particularmente propicio para el desarrollo de una metodología interrogativa sofisticada, porque concibe la evaluación no como una verificación mecánica, sino como un proceso dialéctico que busca comprender a la institución o programa educativo en su totalidad y en su devenir. Propone considerarlos como sistemas complejos

donde cada elemento interactúa con los demás. En este contexto, las preguntas deben diseñarse para revelar estas interacciones, muchas veces invisibles en la documentación oficial.

Aquí, la pregunta aparece en dos planos complementarios y bien definidos: en el plano epistemológico y en el plano operativo. Y son complementarios porque la pregunta es el hilo conductor que lleva al par evaluador desde la intención teórica hasta la recolección de evidencia empírica y el juicio crítico o de mejora. Por ello, sin preguntas explícitas y bien tipificadas, el ciclo de Evaluación–Planeación que propone el Modelo “V” no podría cerrar adecuadamente.

En el universo epistemológico (González et al., 2015) las preguntas orientan la construcción del problema de investigación-evaluación a través de cuatro familias que permiten al evaluador precisar su intención cognoscitiva:

“¿Qué es? (preguntas para conocer)”
“¿De cuál es? (preguntas para reconocer)”
“¿Por qué es? (preguntas para entender)”
“¿Para qué es? (preguntas de finalidad)”

Estas familias traducen la Teoría de los Procesos Alterados en guías concretas que alinean atención (análisis concreto), memoria (análisis abstracto), razonamiento (síntesis abstracta) y juicio (síntesis concreta), asegurando que toda indagación comience con una intención explícita y termine contrastando resultados con esa intención.

En el universo operativo (González et al., 2015), cuando aplicamos el modelo al analizar la información o en las visitas, cada variable de los diferentes factores se acompaña de preguntas orientadoras. Estas preguntas transforman los indicadores teóricos en tareas de observación y diálogo: “¿La misión de la institución de educación superior (IES) se encuentra en documentos oficiales?”, “¿El papel del profesor es congruente con la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje (COPEA)?”, “¿Con qué periodicidad se evalúa la visión?”. De esta forma, estas preguntas orientadoras:

- *vinculan la teoría con la práctica*: cada pregunta refleja la correspondencia ontológica-epistemológica-metodológica que exige el Modelo “V”, asegurando que la evidencia recogida pueda hiperponderarse y sintetizarse después en el análisis integral;
- *sirven para medir adecuación, coherencia, congruencia y pertinencia*: al interrogar, por ejemplo, sobre congruencia entre misión, COPEA, plan de estudios, financiamiento o infraestructura, las preguntas verifican la alineación entre intenciones (superestructura), organización (estructura) y recursos (infraestructura); y
- *estructuran el diálogo con la comunidad académica*: durante las entrevistas y recorridos *in situ*, los evaluadores usamos estas preguntas como guion que permite comparar percepciones de autoridades, docentes, estudiantes y egresados y convertir la visita en un ejercicio colectivo y participativo.

La anatomía de una pregunta eficaz

No todas las preguntas tienen el mismo valor en un proceso de acreditación. La pregunta efectiva tiene una anatomía particular que he ido descubriendo a lo largo de los años. Se compone de varios elementos esenciales:

- *Fundamentación teórica*: la pregunta debe estar anclada en los principios del Modelo "V" de Evaluación–Planeación. Las preguntas deben reflejar su enfoque sistémico y su concepción del acto educativo como un proceso complejo, relacional e integrador. Debe comprender los tres niveles de análisis y comprender la interacción y alteraciones que se dan entre las estructuras y los datos, las percepciones y las emociones, el contexto y la historia.
- *Contextualización institucional*: la pregunta debe demostrar conocimiento previo de la institución o programa educativo evaluado. Se debe conocer todo el material remitido por la institución educativa, porque esa información le da contexto, enfoque y profundidad a la pregunta. No es lo mismo preguntar conociendo lo declarado en una autoevaluación que hacerlo sin ese conocimiento. Porque no es lo mismo preguntar en una universidad centenaria que en una de reciente creación; y tampoco es igual indagar sobre un programa consolidado que sobre uno en sus primeras etapas.
- *Sensibilidad cultural*: las preguntas deben formularse con plena conciencia del contexto cultural en que se desarrolla la institución y ser muy respetuosas con él. En mis años de experiencia como par evaluador en varios países latinoamericanos, he aprendido a reconocer y adaptar mis preguntas a las diferentes realidades sociales y culturales. El respeto a esa diversidad debe incluirse en una actitud colaborativa, reflexiva y comprometida con la búsqueda del conocimiento y la mejora educativa.
- *Apertura y flexibilidad*: las mejores preguntas no buscan confirmar lo que ya sabemos, sino descubrir lo que ignoramos. Deben dejar espacio para la sorpresa y el descubrimiento. Son las que ponen en crisis lo sabido para abrir puertas a esos otros territorios que nos sorprenden, que nos deslumbran, que nos ilustran.

Tipología de preguntas

Más allá del encuadre metodológico de la pregunta en el Modelo "V" y de cómo formular preguntas eficaces, con los años he identificado tipos de preguntas que me han permitido profundizar gradualmente en el objeto de investigación, ya sea una institución educativa o un programa académico:

- *Preguntas de contexto*: son las que establecen un marco común de entendimiento entre el evaluador y el objeto evaluado. Son las que nos permiten precisar lo que investigamos, así como conocer y definir alcances, roles y responsabilidades tanto de los integrantes

de la comunidad académica como de nosotros mismos en tanto evaluadores.

- *Preguntas de exploración*: son las que permiten un mejor entendimiento o comprensión del alcance y valoración de la información, ya sea por estar incompleta, mal ordenada o incorrectamente jerarquizada; muchas veces, son las que nos permiten identificar nuevos territorios de indagación.
- *Preguntas de profundización*: son las que incomodan, las que buscan penetrar en las capas más significativas de la realidad evaluada. Son las que intentan trascender lo declarado para abrir paso al nivel de conocimiento que tiene la comunidad académica del Modelo “V” en sus dimensiones epistemológicas y metodológicas o a mostrar cómo viven, sienten y construyen su realidad.
- *Preguntas de proyección*: son las que invitan a considerar escenarios futuros y posibilidades de desarrollo.

Estas preguntas, si bien pueden definir una secuencia interrogativa, las he utilizado sin un orden rígido porque me han ofrecido un itinerario para un viaje evaluativo capaz de descubrir gradualmente la complejidad de lo evaluado.

La dimensión humana del preguntar

La empatía, el respeto y la confianza

Quizás el aspecto más sutil y a la vez más importante de saber preguntar en cualquier proceso de acreditación sea su dimensión humana. Una pregunta no es solo un instrumento técnico; es también un gesto humano que puede construir puentes o levantar muros.

Para que las preguntas revelen realidades significativas, para que puedan construir nuevos significados y se orienten a la acción, es necesario establecer previamente un clima de confianza. Por ello, siempre he dedicado tiempo para construir ese espacio de seguridad donde las personas no se sientan juzgadas, sino invitadas a una reflexión compartida.

La confianza se debe construir. En especial la confianza que necesita el Modelo “V”: una confianza de largo plazo, que busca anclarse en procesos de mejora continua que trascienden las etapas de acreditación, reacreditación o acreditación plena. Y se construye, paradójicamente, a través de preguntas que demuestran respeto, conocimiento previo e interés genuino por la institución, el programa y las personas. Cuando los evaluados perciben que no estamos allí para atraparlos o juzgarlos sino para comprender su realidad y contribuir a su mejora, las barreras defensivas comienzan a disolverse, permitiendo que evaluados y evaluadores nos identifiquemos mutuamente en un único proceso donde todos nos vamos a transformar.

Cuándo callar, cuándo preguntar

El silencio es la contracara de la pregunta. He aprendido que saber callar es tan importante como saber preguntar. Hay momentos en que una pausa puede generar más información valiosa que una nueva pregunta.

Es cierto que muchas veces nos enfrentamos a plateas con las que es difícil dialogar, porque no hablan; pero cuando lo hacen y comienza un diálogo fluido, es importante saber hacer una pausa y callar. En aquella mesa de trabajo, después de aquella pregunta reveladora, permití que el silencio hiciera su trabajo. Los participantes, liberados ya de la presión formal inicial, comenzaron a llenar ese espacio con reflexiones cada vez más profundas y honestas sobre su institución y los programas académicos que estaban en proceso de acreditación.

Los dos pilares de la pregunta: curiosidad y escucha atenta

El saber preguntar en cualquier proceso de acreditación no surge de la nada ni se sostiene solo en técnicas; requiere de cimientos que le den sustento y sentido. A lo largo de mi experiencia he identificado dos pilares sin los cuales la pregunta pierde buena parte de su poder transformador: la curiosidad genuina y la escucha atenta.

La curiosidad como motor de todo descubrimiento

La curiosidad es mucho más que un estado mental pasajero; es una disposición vital, una forma de situarse ante el mundo con asombro y apertura. En mi trabajo como par evaluador he constatado que, sin una curiosidad genuina por lo evaluado, las preguntas se tornan mecánicas, previsibles y estériles.

Cuando un evaluador carece de curiosidad auténtica, su labor se reduce a verificar listados y a confirmar lo que ya está documentado. Sus preguntas siguen guiones preestablecidos y no logran penetrar en la realidad institucional. Son preguntas sin alma, incapaces de generar descubrimientos.

Por el contrario, la curiosidad genuina nos impulsa a preguntar desde un lugar de interés sincero por el otro y por su realidad. En mis evaluaciones, he intentado cultivar deliberadamente esta disposición curiosa, recordándome constantemente que cada institución es un universo único con historias por descubrir. Me preparo revisando exhaustivamente la documentación, pero siempre manteniendo vivo ese asombro esencial, esa capacidad de sorprenderme que es la semilla de toda pregunta significativa.

La curiosidad nos protege, también, de la tentación de la arrogancia evaluativa, esa actitud de quien cree saberlo todo sobre el Modelo “V” o la institución, antes siquiera de visitarla. El evaluador curioso reconoce que, por más experiencia que tenga, cada nueva evaluación es un territorio inexplorado que debe abordar con humildad y apertura, para conocer y conocerse.

La escucha y la lectura atenta: el arte de percibir lo no dicho

Si la curiosidad es el motor que impulsa las preguntas, la escucha atenta es el vehículo que nos permite transitar por los territorios que esas preguntas abren. No me refiero solo a la escucha física, sino a una disposición integral hacia la atención profunda, tanto en los encuentros presenciales como en la revisión documental.

Durante mis jornadas frente a los informes de autoevaluación, he aprendido que los documentos, al igual que las personas, revelan sus secretos solo a quien sabe escucharlos. Entre líneas, en los silencios, en las ausencias o en las reiteraciones, se esconden a menudo las pistas más valiosas sobre la realidad. La lectura atenta implica ese diálogo silencioso con el texto, donde aprendemos a percibir sus matices, sus contradicciones, sus énfasis y sus silencios. A construir el relato y a descifrar de él las múltiples historias que narra.

En las reuniones presenciales, la escucha atenta se vuelve aún más crítica. No solo escuchamos palabras; observamos gestos, registramos tonos, percibimos vacilaciones y entusiasmos. Una mirada intercambiada entre dos docentes durante una respuesta puede ser tan reveladora como la respuesta misma. El lenguaje corporal, las reacciones espontáneas, los silencios incómodos, todo ello conforma un texto no verbal que solo percibe quien ha desarrollado una escucha integral.

La experiencia me ha enseñado que, muchas veces, lo más importante no es lo que se dice, sino cómo se dice o, incluso, lo que no se dice. Sin una escucha atenta, estas dimensiones de la realidad permanecen invisibles para el evaluador.

Cuando curiosidad y escucha generan preguntas poderosas

Cuando la curiosidad y la escucha atenta se encuentran, surge una sinergia capaz de transformar radicalmente el conocimiento y la comprensión del proceso evaluativo. Es precisamente en esta intersección donde nacen las preguntas transformadoras.

En aquel momento en torno a la mesa de trabajo, pude formular aquella pregunta decisiva porque la curiosidad me había mantenido en búsqueda activa y porque la escucha me había permitido detectar sutiles inconsistencias entre lo declarado y lo vivido. Sin esos dos pilares, no habría podido formular la pregunta que desbloqueó el diálogo auténtico.

La combinación de curiosidad y escucha genera un círculo virtuoso: la curiosidad nos motiva a escuchar con mayor atención, mientras que lo que percibimos alimenta nuestra curiosidad, llevándonos a formular preguntas cada vez más precisas y significativas. Es un proceso de retroalimentación constante, porque cada elemento nutre a los demás.

Como evaluadores, debemos cultivar deliberadamente tanto la curiosidad como la capacidad de escucha. Se trata de disposiciones que podemos desarrollar con una práctica consciente. Solo cuando estos pilares están firmemente establecidos, el saber preguntar puede elevarse con solidez y elegancia, permitiéndonos acceder a esas realidades que yacen bajo la superficie de lo evidente.

El diálogo entre pares: la pregunta como espejo para una reflexión compartida

Hasta ahora he reflexionado sobre la pregunta, básicamente, en el vínculo de los pares con la información y la comunidad académica. Sin embargo, hay una dimensión adicional en el que la pregunta juega un rol fundamental en los procesos de acreditación y que a menudo pasa desapercibida: el diálogo que se establece entre los propios pares evaluadores. Esa conversación profesional, íntima y reflexiva, constituye otro de los espacios formativos de todo proceso evaluativo.

Las preguntas durante el análisis documental previo

Antes de cada visita, cuando nos reunimos como equipo evaluador para analizar la documentación, surge un intercambio de preguntas que va mucho más allá de la mera organización logística. Es en esos momentos donde las interrogantes se vuelven herramientas de análisis compartido, permitiendo que cada uno exponga sus primeras impresiones y descubrimientos. Soy consciente que estos encuentros previos no siempre se dan, pero son instancias que sin duda deberían formar parte indispensable de todo proceso de acreditación.

Recuerdo una de esas sesiones preparatorias previas a una visita. Las preguntas que nos formulábamos entre colegas tenían una naturaleza diferente a las que después dirigiríamos a la institución. Eran preguntas exploradoras de nuestras propias percepciones: ¿Qué te llama más la atención de este informe de autoevaluación? ¿Qué aspectos crees que necesitamos indagar con mayor profundidad? ¿Te parece que esta comunidad académica conoce adecuadamente el Modelo “V”?

Estas preguntas no buscaban respuestas definitivas, sino abrir espacios de reflexión compartida donde cada evaluador podía contrastar sus primeras impresiones con las de sus colegas. Me resultaba fascinante descubrir cómo una pregunta formulada por un compañero me llevaba a revisar mis propias conclusiones preliminares o me hacía notar aspectos que había pasado por alto en mi análisis individual.

El intercambio reflexivo durante las jornadas de visita

Durante las visitas institucionales, los momentos de diálogo entre pares adquieren una intensidad particular. Al final de cada jornada, cuando nos reunimos para compartir las impresiones del día, las preguntas funcionan como catalizadores de la reflexión colectiva.

¿Qué te pareció la reunión con los estudiantes? ¿Coincide lo que escuchamos en la entrevista con las autoridades con lo que nos dijeron los docentes? ¿Cómo interpretas el silencio que se produjo cuando preguntamos sobre...? Estas interrogantes, aparentemente simples, tienen el poder de desencadenar análisis más profundos de los que cualquiera de nosotros habría alcanzado en soledad.

He comprobado repetidamente que las preguntas entre pares funcionan como espejos que nos permiten ver las capas más profundas de nuestras propias reflexiones. Lo que inicialmente

percibía como una impresión vaga o una intuición imprecisa, al ser interrogado por un colega, se transformaba en una reflexión articulada y fundamentada.

La pregunta como herramienta de triangulación interpretativa

En los procesos de acreditación, la triangulación no solo se aplica a las fuentes de información o a los contactos directos con la comunidad académica, sino también a las perspectivas interpretativas. Las preguntas entre evaluadores constituyen una forma sofisticada de triangulación hermenéutica, donde cada interrogante nos obliga a examinar nuestras interpretaciones desde ángulos diferentes.

Recuerdo en una de mis primeras experiencias como evaluador cómo una pregunta aparentemente lateral de una colega evaluadora me llevó a reconsiderar completamente mi lectura de la relación universidad-sector productivo. Su pregunta no cuestionaba mis afirmaciones, pero me invitaba a explorar dimensiones que no había considerado suficientemente. El resultado: una comprensión mucho más matizada y profunda de la realidad institucional.

El valor formativo del cuestionamiento entre pares

Una de las dimensiones más valiosas del diálogo interrogativo entre evaluadores es su potencial formativo. Cada pregunta que recibimos de un colega no solo enriquece nuestra comprensión del proceso evaluativo específico, sino que expande nuestra capacidad evaluativa general.

He aprendido más sobre cómo desempeñarme como par evaluador a través de las preguntas que me han formulado otros evaluadores experimentados que a través de cualquier manual metodológico. Son preguntas que mejoran la calidad del proceso evaluativo inmediato, pero que también educan nuestra mirada para futuras evaluaciones.

El diálogo entre pares evaluadores genera así un aprendizaje recursivo donde cada pregunta compartida se convierte en patrimonio metodológico del equipo. Los evaluadores menos experimentados acceden a formas de interrogación más sofisticadas, mientras que aquellos otros renuevan su mirada a través de las perspectivas frescas de sus colegas.

La construcción colectiva del juicio evaluativo

Finalmente, las preguntas entre pares evaluadores son fundamentales en la construcción colectiva del juicio evaluativo final. No se trata simplemente de agregar opiniones individuales, sino de construir colaborativamente una interpretación integral de la realidad institucional evaluada.

En este proceso, las preguntas funcionan como herramientas de negociación de significados. Cuando surge una discrepancia interpretativa entre evaluadores, no la resolvemos mediante votación o imposición, sino a través de un intercambio interrogativo que nos permite explorar juntos las bases de nuestras diferentes percepciones. Son preguntas que nos guían hacia síntesis más ricas y comprehensivas, donde las diferencias iniciales se transforman en matices que enriquecen el análisis final.

La pregunta como compromiso ético y el par evaluador como artesano de la pregunta

Al reflexionar sobre mi experiencia como par evaluador, comprendo que el arte de preguntar trasciende la técnica para convertirse en un compromiso ético con la verdad, con la mejora de nuestras instituciones educativas y con nosotros mismos.

Preguntar bien no es solo una habilidad metodológica; es una postura ante el mundo que reconoce la complejidad de la realidad universitaria y se aproxima a ella con humildad y apertura. Es renunciar a la ilusión de que podemos conocer una institución o programa educativo solo a través de los documentos y estadísticas, para abrazar la certeza de que solo el diálogo genuino con la información y los estamentos de la comunidad académica nos acerca a su verdadera naturaleza.

La experiencia me enseñó que cuando formulamos las preguntas adecuadas, en los momentos precisos y con la intención sincera de comprender, no solo evaluamos instituciones y programas: contribuimos a su autoconocimiento y transformación. Es entonces cuando el proceso de acreditación trasciende la verificación para convertirse en un verdadero catalizador del cambio institucional.

Como evaluadores somos, ante todo, artesanos de preguntas que, bien formuladas, pueden iluminar senderos de mejora que permanecían ocultos incluso para los propios actores institucionales. En este arte sutil y poderoso de interrogar la realidad universitaria reside, quizás, la contribución más valiosa que podemos hacer a nuestros sistemas educativos latinoamericanos: ayudarles a verse a sí mismos con nuevos ojos, a descubrir sus fortalezas invisibles y a reconocer con honestidad sus áreas de oportunidad. Y todo ello a través del poder transformador de una pregunta bien formulada.

Referencias bibliográficas

González González, J., Gold Morgan, M., Santamaría Ambriz, R. y Yáñez Ordóñez, O. (2015). *Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias. El Modelo “V” de Evaluación–Planeación como Instrumento para el Mejoramiento Permanente de la Educación Superior.* 2ª ed. Red Nacional de Evaluadores.

La evaluación como un espejo: Transformación recíproca entre evaluador y evaluado

Jessica Itzel Méndez Contreras

Coordinadora de logística y gestión de procesos internos y par evaluador
Red Internacional de Evaluadores (RIEV) | México

La evaluación como un espejo: Transformación recíproca entre evaluador y evaluado

Jessica Itzel Méndez Contreras[1]

Resumen
Este artículo reflexiona sobre la importancia de las recomendaciones emitidas en los procesos de acreditación de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV) bajo el Modelo “V”, entendidas como la síntesis del juicio evaluativo y el núcleo proyectivo del criterio colectivo construido por los pares evaluadores. A partir de la integración de dimensiones objetivas, subjetivas y contextuales, las recomendaciones trascienden su carácter diagnóstico para convertirse en hipótesis de cambio y catalizadores de innovación. Asimismo, se muestra cómo operan en distintos niveles estructurales —superestructura, estructura e infraestructura— y cómo su apropiación por parte de las instituciones genera procesos de mejora continua, planeación estratégica y fortalecimiento de la identidad institucional. Finalmente, se subraya la dimensión recíproca del proceso, en el que tanto evaluadores como evaluados experimentan una transformación mutua.

Palabras clave: Evaluación educativa; Modelo “V”; RIEV; recomendaciones; transformación institucional; mejora continua.

Cuando me incorporé a la Red Internacional de Evaluadores (RIEV) acababa de salir de la maestría de Ecología Humana, una interdisciplina que estudia las relaciones humanas y su entorno, ya sea natural o construido. Una de las grandes herramientas metodológicas para abordar una problemática desde la Ecología Humana es la investigación participativa, en la que el investigador reconoce que las personas con quienes se trabaja no son meros informantes, sino interlocutores que tienen raíces, historia y se mueven en un entorno particular. Esta forma de abordar cualquier desafío es un punto de partida con el cual vamos hacia nuestra propia transformación como seres humanos y profesionales. En este sentido, la metodología de la RIEV me hizo sentir muy cómoda. Los pares evaluadores reconocemos que en los procesos de acreditación bajo el Modelo “V”, el resultado de todo un marco metodológico

1 Coordinadora de logística y gestión de procesos internos y par evaluador de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV) | México. jessica.mendez.riev@gmail.com

estructurado (atención, memoria, juicio y razonamiento) es la oportunidad de mirarse al espejo y transformarse sincrónicamente con el evaluado.

En las recomendaciones los pares evaluadores integran toda una carga técnica, metodológica, elementos de su propio entorno y experiencia, así como la evidencia de que ha comprendido enteramente el momento en el que se encuentra con “el otro”, pues cada recomendación es acompañada de una explicación detallada del porqué de ésta.

De la observación técnica al detonante de la transformación

En el Modelo “V” de la RIEV, las recomendaciones de los pares evaluadores no significan el cierre del proceso de evaluación, sino el insumo para la proyección. Encarna un juicio evaluativo estructural que surge de la interacción entre el análisis de evidencias, la comprensión contextual y la interpretación crítica de las estructuras institucionales. Formularla implica integrar dimensiones objetivas (datos verificables), subjetivas (experiencia evaluativa) y circunstanciales (trayectoria y condiciones reales de la institución). Por lo tanto, no surge por intuición, sino como resultado de una articulación compleja entre el conocimiento técnico, la lectura situada de la realidad y un compromiso ético con la mejora. Cada recomendación responde a una tensión estructural detectada, expresándose como una proposición fundada, clara y cargada de significado formativo e institucional.

Una recomendación bien formulada posee un efecto inmediato y profundo. Tomemos, por ejemplo, la sugerencia de “revisar la coherencia entre los perfiles de egreso y las exigencias del entorno profesional”. A primera vista, parece una observación técnica, pero en realidad sintetiza una problemática compleja analizada a partir de información a veces contradictoria o dispersa. Una sugerencia así se convierte en un detonante que reorganiza prioridades, activa discusiones pendientes y puede impulsar un rediseño curricular postergado durante años. La fuerza de una recomendación no reside en su forma, sino en su capacidad para proyectar una transformación necesaria.

Una de las virtudes del Modelo “V” es su capacidad para articular el diagnóstico con la planeación estratégica; es decir, funge como puente estratégico entre el diagnóstico y la acción, entre lo evaluado y lo que debe ser transformado. El informe no se agota en describir hallazgos; su sentido último es contribuir a la mejora de la calidad. Así, las recomendaciones se convierten en hipótesis de cambio expresando la visión externa pero comprometida de los evaluadores como base para la acción. Cuando están bien construidas, se transforman en el núcleo de decisiones estratégicas, redefiniendo objetivos, reorganizando procesos e inspirando proyectos institucionales de mediano plazo. Son, en esencia, herramientas fundamentales para una planeación con sentido.

Los tres niveles de impacto: Superestructura, Estructura e Infraestructura

Para comprender cabalmente el impacto transformador de las recomendaciones, es esencial situarlas dentro del marco estructural del Modelo “V”, el cual proporciona una lente analítica para examinar la organización universitaria en sus tres niveles fundamentales e interconectados: la superestructura (misión, visión, fines y valores institucionales), la estructura (procesos, órganos de gestión y funciones sustantivas) y la infraestructura (recursos materiales, humanos, tecnológicos y financieros). Las recomendaciones pueden dirigirse a cualquiera de estos niveles, o incluso a varios de manera simultánea, dependiendo de la profundidad y el alcance de los desafíos identificados.

A partir de este marco metodológico y dependiendo de la etapa en el proceso de acreditación, la RIEV ha desarrollado herramientas conceptuales para un análisis más afinado y una interpretación enriquecida, como las diez líneas de investigación estructurales y las diez líneas funcionales del Modelo “V”[2]. Estos marcos de referencia cruzados permiten interpretar cada recomendación en relación con grandes problemáticas de la educación superior y con componentes clave del quehacer universitario. Por ejemplo, una observación sobre vincular docencia e investigación puede leerse desde una línea estructural (funciones sustantivas) y otra paramétrica (evaluación de impacto). Esta doble entrada enriquece la interpretación y convierte a las recomendaciones en nodos estratégicos de una red de transformación, y no en piezas sueltas.

El análisis retrospectivo de las recomendaciones contenidas en informes testimoniales de diversas instituciones ha permitido identificar patrones recurrentes que trascienden contextos particulares. Así entonces:

- Una problemática central es la dificultad para lograr una verdadera fractalidad institucional, es decir, la capacidad de que la esencia identitaria y los principios fundamentales de la institución se repliquen coherentemente en sus tres niveles estructurales (superestructura, estructura e infraestructura) y en sus diferentes niveles dimensionales (institucional, dependencias y programas), adaptándose a las particularidades de cada ámbito mientras mantienen una unidad de propósito y acción.
- En el nivel de la Superestructura, es frecuente encontrar que la misión y visión institucionales se formulan como declaraciones genéricas que no logran capturar la identidad distintiva de cada universidad y no cumplen su función como guías efectivas para la toma de decisiones académicas. Asimismo, muchas instituciones carecen de un modelo educativo propio y reflexionado que oriente coherentemente los procesos de enseñanza-aprendizaje de las diferentes disciplinas, así como de proyectos de desarrollo a largo plazo que trasciendan periodos administrativos específicos.

2 El paradigma de calidad de 10 puntos se integra definiendo los indicadores paramétricos con base en los factores, variables, y preguntas orientadoras relativas al sello institucional, las estructuras de participación, las funciones sustantivas y las Unidades de Gestión y Operación Administrativa (UGOAs).

- En el nivel de Estructura, emergen desafíos operativos que afectan directamente la calidad educativa. Entre estos destacan diseños curriculares desvinculados de las necesidades profesionales y sociales, procesos de enseñanza que no se alinean con los enfoques pedagógicos declarados, sistemas de admisión que no consideran adecuadamente criterios de equidad y pertinencia, así como altos índices de reprobación y bajas tasas de eficiencia terminal que no son objeto de análisis sistemático. A estos se suman deficiencias en los sistemas de tutoría, una incorporación superficial de tecnologías digitales y la carencia de estudios de seguimiento de egresados que permitan ajustar continuamente los perfiles de formación.
- Finalmente, en el nivel de Infraestructura, los desafíos recurrentes incluyen sistemas de información fragmentados que no apoyan adecuadamente la gestión académica, así como programas insuficientes de mantenimiento y renovación de instalaciones y equipamiento. Otro reto es la planeación presupuestal para equipo y tecnologías adecuadas y adaptadas específicamente a las necesidades de enseñanza-aprendizaje de las diferentes disciplinas en un entorno que avanza de manera vertiginosa. Estas limitaciones materiales dificultan la implementación de iniciativas de mejora que se originan en los niveles superiores y, al mismo tiempo, los impacta.

La identificación de estos patrones no sugiere uniformidad entre las instituciones, sino que revela tensiones estructurales comunes en los sistemas de educación superior de la región. La verdadera diferenciación emerge en la estrategia que cada institución diseña para responder a estas recomendaciones, considerando su contexto específico, su capital humano particular y sus capacidades presupuestales.

Esta aproximación permite que las recomendaciones del Modelo “V” superen su función diagnóstica para convertirse en catalizadores de innovación institucional, donde la excelencia se alcanza no mediante la estandarización, sino a través de la capacidad de cada universidad para interpretar críticamente estas sugerencias y convertirlas en acciones significativas para su propio proyecto educativo.

Por lo tanto, el reto es lograr que las recomendaciones trasciendan el papel y sean comprendidas y apropiadas por la institución. Una recomendación no se atiende solo con una acción puntual, sino cuando se instala en el discurso, la cultura y la práctica cotidiana. Cuando la institución las asume como propias y no como una exigencia externa, es cuando alcanzan su pleno sentido formativo. Este proceso de apropiación las transforma en herramientas de autorreflexión y convierte su seguimiento en un verdadero proceso de formación organizacional.

El inicio del compromiso con la mejora continua

En definitiva, las recomendaciones de los pares evaluadores de la RIEV son el resultado condensado de un juicio colectivo y proyectivo. Articulan análisis estructural, interpretación

contextual y responsabilidad institucional, funcionando como puntos de inflexión y dispositivos de relectura institucional. Comprenderlas y asumirlas fortalece la calidad de las decisiones y la forma en que las instituciones entienden su propio proyecto. No son el final del proceso de evaluación, sino el inicio genuino del compromiso con la transformación paradigmática y permanente.

Instituciones que han documentado las mejores prácticas muestran cómo la personalización estratégica de las recomendaciones, adaptándolas a su cultura organizacional y recursos disponibles, resulta crucial para transformar desafíos genéricos en soluciones contextualizadas y sostenibles.

Esta visión se materializa en las universidades paradigmáticas, que son aquellas que utilizan estratégicamente las recomendaciones para generar planes de mejora que devienen en líneas estratégicas coherentes. Como lo define la RIEV, estas instituciones logran la coherencia de su intencionalidad en todos sus niveles, lo que les permite desarrollar sus funciones de manera congruente y obtener resultados pertinentes. Lo anterior se logra generando instrumentos adecuados de planeación-evaluación-acción, cerrando así un círculo virtuoso donde las recomendaciones son el catalizador que alimenta permanentemente un ciclo de mejora continua, adaptación al entorno y, en última instancia, de impacto positivo en la sociedad a través de sus egresados.

Un hito significativo en el reconocimiento de estas instituciones ocurrió en 2017 durante el cuarto Coloquio del Sistema Internacional para la Medición, Mejoramiento y Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SIMMACE), celebrado en Mérida, Yucatán, México, donde la RIEV designó como Universidades Paradigmáticas a tres instituciones que habían demostrado un notable grado de desarrollo mediante procesos de acreditación institucional y de programas educativos: la Universidad de Boyacá (UB) en Colombia, la Universidad Andina del Cusco (UAC) en Perú, y la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) en México.

Como ejemplo concreto del impacto de los procesos de acreditación de la RIEV, destaca el caso de la Universidad de Boyacá. Durante su visita de reacreditación en 2020, los pares evaluadores documentaron avances significativos en el programa de seguimiento de egresados. Para entonces, la UB había consolidado con notable éxito esta iniciativa, especialmente a través de su Centro de Asesoría al Egresado, que fortalece el vínculo con sus graduados y realiza estudios con empleadores. Este esfuerzo ha posicionado a la universidad como un referente regional e internacional, al haber armonizado de manera ejemplar su perfil de egreso, currículo y estrategias pedagógicas mediante este programa.

En cuanto a la Universidad Andina del Cusco —que obtuvo su reacreditación en 2019— y, citando el sentir de la dirección de Calidad Académica y Acreditación Universitaria de la propia institución, la transformación más relevante se ha dado en sus procesos de evaluación y planeación en todos los niveles fractales. Esto incluye la elaboración y evaluación del Plan General de Desarrollo (PGD), del Plan Estratégico Institucional (PEI), de los Planes Operativos Institucionales (POI), del Plan de Mejora (PM) y de los Planes de Actividades de Mejora Continua (PAMC) en todos sus niveles dimensionales y oficinas administrativas.

Asimismo, se ha avanzado en la implementación de métodos e instrumentos de autoevaluación para la mejora permanente, un aspecto esencial en todos sus procesos de acreditación, tanto nacional como internacional. Este trabajo conjunto también ha posicionado a la UAC como un referente local, regional e internacional y, agregado a todo lo anterior, ha sido un gran ejemplo por el grado de pertinencia social al mostrar con orgullo al mundo la cultura andina, su sello de nacimiento.

Un resultado adicional de gran relevancia es la vinculación y cooperación que estas universidades paradigmáticas han establecido entre sí y con otras instituciones de América Latina y el Caribe, gracias a los espacios de encuentro promovidos por la RIEV. Esta colaboración se ha traducido en iniciativas conjuntas en áreas como la internacionalización, el apoyo mutuo para la impartición de cátedras, la organización de congresos y otros proyectos académicos, ampliando así su impacto y contribuyendo al fortalecimiento de la educación superior en la región.

El Modelo “V” como metamodelo

En tanto metamodelo, el Modelo “V” confiere a las recomendaciones una función metodológica, estratégica y proyectiva. Su propósito no se agota en señalar lo que falta o lo que no se cumple, sino en anticipar lo que debe cambiar y lo que puede construirse colectivamente. En lugar de considerar que la evaluación concluye con la entrega del informe, propone que el proceso verdaderamente significativo comienza con la lectura profunda de las recomendaciones, su apropiación ética y su conversión en decisiones sostenidas, responsables y articuladas con la misión y la visión institucional.

De ahí que el seguimiento de las recomendaciones no deba concebirse como un trámite formal, sino como una etapa crítica del ciclo evaluativo. En ella se verifica que las acciones propuestas hayan sido ejecutadas pero, más importante aún, si dichas acciones generaron alteraciones estructurales sustantivas. El seguimiento se convierte así en una práctica institucional que permite leer en retrospectiva y en prospectiva, evaluar los impactos reales de las decisiones adoptadas y redefinir las rutas de mejora según los resultados obtenidos.

Por otro lado, el valor de las recomendaciones trasciende su impacto en las instituciones evaluadas, ya que han servido también como un metamodelo para el perfeccionamiento continuo de la propia RIEV. El análisis agregado de cientos de recomendaciones emitidas a lo largo de numerosos procesos de acreditación proporciona una base de evidencia invaluable. Esta retroalimentación macro nos ha permitido identificar no solo desafíos comunes de las instituciones, sino también áreas de oportunidad dentro de nuestro propio modelo de evaluación. Al sistematizar y estudiar estas recomendaciones, la RIEV puede refinar sus instrumentos, capacitar con mayor precisión a sus pares evaluadores y ajustar sus criterios para asegurar que el proceso de acreditación sea cada vez más integrado, integrativo y profundamente contextual.

En este sentido, las recomendaciones funcionan como un termómetro de alta fidelidad que mide la brecha entre la teoría del Modelo “V” y su aplicación práctica en contextos universitarios diversos. Este aprendizaje reflexivo garantiza que el modelo de acreditación de la RIEV no sea estático, sino que evolucione de manera orgánica, manteniendo su rigor analítico bajo el marco de la “V” mientras se enriquece con las lecciones aprendidas de su implementación. El ciclo se cierra así: las recomendaciones que emanan del modelo sirven para transformar instituciones, mientras que su análisis colectivo, a su vez, transforma y perfecciona el modelo que las generó.

Líneas de investigación como legado proyectivo del análisis de las recomendaciones y procesos de acreditación

La cristalización más depurada de este proceso de meta-evaluación son las diez líneas de investigación estructurales desarrolladas a partir del análisis minucioso de la experiencia acumulada en los procesos de acreditación y del estudio profundo de las recomendaciones emitidas. Como se definen y detallan en el texto de Jorge González González, “Fundamentos epistemológicos del juicio evaluativo estructural en el Modelo ‘V’ de la RIEV”, estas líneas de investigación se centran en el análisis y solución de la problemática de:

- los estudiantes
- los egresados
- el personal académico
- las UVADIs
- los componentes de los programas educativos
- los componentes de las dependencias universitarias
- los componentes de las instituciones universitarias
- los componentes de los sistemas educativos
- las funciones sustantivas
- las funciones adjetivas

Estas líneas no solo sistematizan dicha experiencia, sino que abren un campo fecundo para la formación de nuevos investigadores, el diseño de protocolos comparativos y longitudinales, y la generación de conocimiento institucional útil, situado, riguroso y transferible. Cada línea es también una unidad de análisis estructural capaz de generar diagnósticos diferenciales, mapas de alteración funcional y propuestas de intervención con base en el análisis de datos, la sistematización de experiencias y la reflexión crítica de las prácticas educativas. El Instituto para la Medición, Mejoramiento y Aseguramiento de la Calidad de la Educación (IMMACE), como órgano institucional del sistema de mejora y evaluación, asume con estas líneas una responsabilidad epistémica y práctica: contribuir a la construcción de un conocimiento

evaluativo transformador que oriente el rumbo de las políticas institucionales, fortalezca las capacidades organizativas y promueva una educación superior de mayor calidad, equidad, pertinencia y sentido histórico.

Conclusión

Las recomendaciones elaboradas por los pares evaluadores representan mucho más que simples observaciones técnicas: son el corazón de un proceso de transformación mutua y recíproca. A través de su elaboración, no solo se guía a las instituciones hacia la mejora permanente, sino que los propios evaluadores experimentan una transformación profunda. Esta interacción enriquece su mirada profesional, amplía su comprensión de los contextos educativos diversos y nutre su quehacer futuro con experiencias y relaciones que trascienden el acto evaluativo.

Cada recomendación surge de un diálogo auténtico con la institución, una inmersión en su realidad que permite a los pares sintetizar hallazgos complejos en propuestas viables y profundamente significativas. Este ejercicio los desafía a conectar su experiencia y praxis con las particularidades de cada caso, redefiniendo en cada proceso su capacidad de juicio y ampliando su perspectiva sobre los desafíos estructurales de la educación superior en la región. Lejos de ser unidireccional, el proceso genera un aprendizaje invaluable para el evaluador, quien incorpora nuevas visiones, estrategias y soluciones creativas a su propio acervo profesional.

Para la institución, una recomendación bien fundamentada se convierte en un espejo que refleja no solo sus áreas de oportunidad, sino también su potencial latente. Al adoptarla, la universidad inicia un viaje de redefinición estratégica que impacta sus procesos sustantivos, a la vez que reformula o refuerza su sello institucional y su vinculación con el entorno. La verdadera transformación ocurre cuando estas sugerencias dejan de ser percibidas como imposiciones externas y se integran al discurso interno, impulsando ciclos de mejora continua y alineando sus acciones con su misión esencial.

Así, el proceso es un círculo virtuoso de crecimiento compartido: las instituciones se reinventan con base en hallazgos externos pero contextualizados, mientras los pares evaluadores regresan a sus espacios de origen con una visión más aguda, un criterio más afinado y un repertorio enriquecido de prácticas ejemplares. Esta doble vía de transformación, que enriquece tanto al que evalúa como al evaluado, convierte a las recomendaciones en un puente durable entre el juicio valorativo, la autotransformación constante de la institución y el desarrollo en la praxis de los pares evaluadores y, por consiguiente, en el legado más valioso de la evaluación y el insumo más importante en la mejora permanente de la calidad educativa de América Latina y el Caribe.

Impacto del Modelo “V” de la RIEV en la Mejora de la Calidad en la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la UAC (2021–2024)

Karen Melissa Garcés Porras

Directora de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental
Universidad Andina del Cusco | Perú

Rosaura Torre Rueda

Directora de Calidad Académica y Acreditación Universitaria
Universidad Andina del Cusco | Perú

Impacto del Modelo “V” de la RIEV en la Mejora de la Calidad en la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la UAC (2021–2024)

Karen Melissa Garcés Porras[1] y Rosaura Torre Rueda[2]

Resumen
El presente artículo analiza el impacto del proceso de acreditación y reacreditación mediante el Modelo “V” de la RIEV en la mejora de la calidad educativa de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental (EPIA) de la Universidad Andina del Cusco (UAC), durante el período 2021–2024. A través del análisis comparativo de los factores organizados en tres niveles estructurales —superestructura, estructura e infraestructura— se identifican avances significativos atribuibles al proceso de evaluación externa, a pesar de las dificultades presentadas. Los resultados muestran una mejora promedio de 20.9 % en la superestructura, 25.7 % en la estructura y 25.0 % en la infraestructura. Estos incrementos reflejan una mayor coherencia institucional, fortalecimiento académico y optimización de condiciones materiales para la formación profesional. La metodología utilizada se basó en el análisis de los reportes de autoevaluación institucional y evidencias documentadas en la bitácora de gestión académica de la EPIA. Este estudio confirma que los procesos de acreditación, cuando se orientan a la mejora continua y cuentan con liderazgo estratégico, generan transformaciones reales y sostenibles en la calidad educativa; además, valida la pertinencia del Modelo “V” de la RIEV como herramienta integral para el aseguramiento de la calidad en contextos universitarios latinoamericanos al promover una cultura institucional comprometida con la excelencia, la autorregulación y la rendición de cuentas. Los hallazgos presentados pueden servir como referencia para otras unidades académicas interesadas en implementar procesos de evaluación orientados al fortalecimiento institucional.

Palabras clave: Acreditación; calidad educativa; mejora continua; educación superior.

1 Directora de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental, Universidad Andina del Cusco | Perú. kgarces@uandina.edu.pe
2 Directora de Calidad Académica y Acreditación Universitaria, Universidad Andina del Cusco | Perú. rtorre@uandina.edu.pe

Introducción

La Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental (EPIA) de la Universidad Andina del Cusco fue creada en el año 2008, en respuesta a la creciente necesidad de formar profesionales capaces de enfrentar los retos ambientales del siglo XXI desde una perspectiva científica, tecnológica y humanista. La EPIA forma parte de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura y ha construido a lo largo de los años una propuesta educativa integral que articula la investigación, la responsabilidad social universitaria y la formación ética. A la fecha, ha graduado y titulado a decenas de profesionales que contribuyen a la gestión ambiental en diversos niveles de gobierno, empresas privadas y organismos internacionales.

La escuela asume el modelo educativo de la universidad que, entre otros aspectos, se caracteriza por una formación integral que estimula al estudiante a actuar en orden al bien social y de la naturaleza. Otra característica importante es la flexibilidad de planes curriculares, que derivan tanto del modelo educativo como de la COPEA. El plan de estudios con enfoque por competencias tiene una orientación sistémica y territorial, basado en el respeto a la diversidad ecológica y cultural de la región andina. En ese marco, ha implementado progresivamente innovaciones curriculares, la incorporación de tecnologías ambientales y la consolidación de líneas de investigación pertinentes a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Sin embargo, el mayor salto cualitativo se dio a partir del año 2019, cuando se decidió iniciar un proceso de acreditación internacional bajo el Modelo “V” de Evaluación–Planeación de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV).

En el ámbito latinoamericano, las acreditaciones externas han demostrado ser catalizadoras de procesos de mejora continua. Según Kumar et al. (2021), las instituciones acreditadas tienden a mostrar un fortalecimiento estructural en términos de gestión académica, currículo y desempeño docente. En esa misma línea, Bougherira et al. (2024) señala que la acreditación tiene efectos positivos directos en la calidad percibida por los estudiantes y en el reconocimiento externo de las universidades. Un meta-análisis reciente realizado en India por Srijampana et al. (2025) encontró una mejora significativa (d=0.52) en los indicadores de calidad institucional luego de procesos de evaluación externa.

Bajo este contexto, la EPIA obtuvo su acreditación internacional en 2021 y la reacreditación en 2024, siendo una de las pocas escuelas de Ingeniería Ambiental del sur del Perú con este reconocimiento. A través del Modelo “V”, que promueve una visión holística de la calidad universitaria y un compromiso ético con el entorno, se lograron implementar mejoras sustantivas en tres niveles clave: superestructura, estructura e infraestructura. Este artículo analiza ese proceso, sistematizando los resultados obtenidos durante los años 2021–2024 y comparándolos con experiencias internacionales similares.

Figura 1. *Línea de tiempo del proceso de mejora continua de la EPIA.*



Metodología

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo–descriptivo, orientado al análisis documental y comparativo de los procesos de mejora continúa implementados en la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental (EPIA) de la Universidad Andina del Cusco entre los años 2021 y 2024, en el marco de su acreditación y reacreditación internacional a la luz del Modelo “V” de evaluación–planeación.

La principal fuente de información utilizada fue la bitácora de la EPIA 2021–2024, documento oficial sistematizado por la Dirección de Escuela y el Comité de Calidad, que recoge evidencias verificables de las acciones ejecutadas durante el periodo de evaluación. Este documento comprende más de 70 acciones de mejora distribuidas en tres niveles estructurales: superestructura, estructura e infraestructura, de acuerdo con el enfoque propuesto por el Modelo “V” de Evaluación–Planeación. El análisis se estructuró en tres fases:

1. Clasificación organizada de las evidencias en función de los niveles estructurales del Modelo “V”, según su relación con aspectos normativos, académicos, administrativos y de gestión.

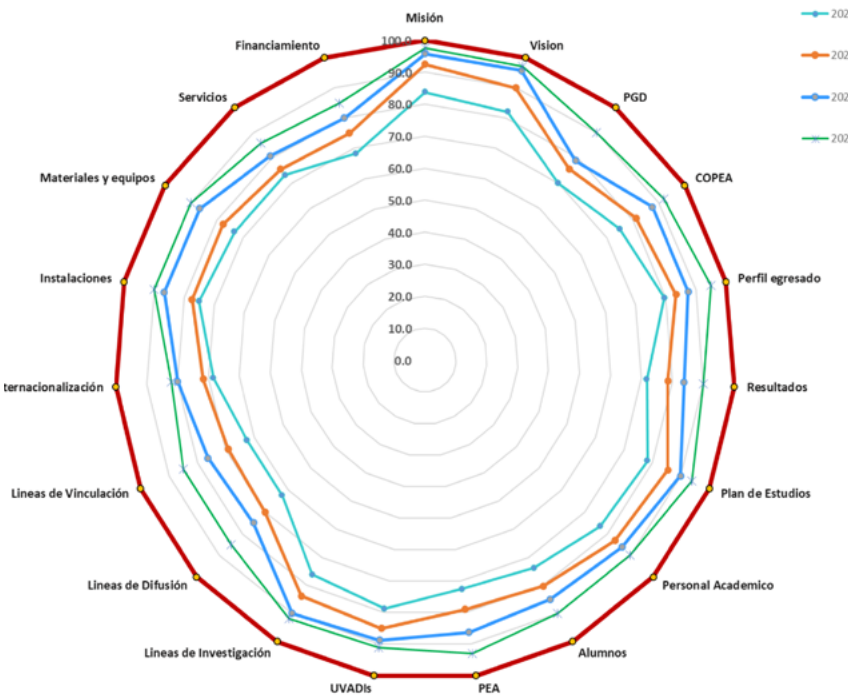
2. Comparación de avances entre el estado previo al proceso de acreditación (2019) y los resultados alcanzados al finalizar el periodo de reacreditación (2024), considerando indicadores cualitativos como pertinencia, coherencia, participación y sostenibilidad.
3. Contraste con estudios internacionales, utilizando literatura científica reciente sobre el impacto de procesos de acreditación en universidades de América Latina, Asia y Medio Oriente, con el fin de contextualizar los hallazgos y valorar su relevancia externa.

El enfoque metodológico permitió no solo describir las acciones realizadas, sino también valorar su impacto y consistencia estructural en el marco del aseguramiento de la calidad. Los hallazgos se presentan en secciones diferenciadas según cada nivel de análisis y se discuten posteriormente a la luz de la literatura especializada en educación superior y gestión de la calidad.

Resultados y su discusión

El análisis de resultados se organiza en función de las tres dimensiones estructurales planteadas por el Modelo RIEV: superestructura, estructura e infraestructura. Estas categorías permiten una evaluación holística de los componentes críticos que sostienen la calidad académica institucional. Además, se incluye una subsección final de resultados generales comparativos 2021–2024, sustentados en indicadores gráficos integradores (paradigmagrama).

Figura 2. *Paradigmagrama de calidad de la Escuela Profesional de ingeniería Ambiental*



A. Nivel de Superestructura

Este nivel muestra un fortalecimiento institucional claro, con mejoras significativas en la gobernanza, planificación estratégica y alineamiento del perfil profesional, lo que evidencia un avance hacia una cultura organizacional de calidad.

Tabla 1. *Factores evaluados: Misión, Visión, PGD, COPEA, Perfil de egresado*

Factor	2021	2024	% Mejora
Misión	83.8	97.5	**+16.3%**
Visión	82.1	97.0	**+14.9%**
PGD	70.0	90.0	**+20.0%**
COPEA	75.0	91.0	**+16.0%**
Egresados	79.6	95.0	**+15.4%**
Resultados	71.8	93.0	**+21.2%**

Nota: Promedio inicial 2021: 77.0. Promedio final 2024: 93.1. Incremento porcentual total: +20.9%

La mejora sostenida en la superestructura muestra un impacto claro del proceso de acreditación RIEV en el fortalecimiento de los cimientos filosóficos e institucionales. De acuerdo con Kumar et al. (2021), una misión clara y resultados alineados con objetivos estratégicos son indicadores de madurez institucional. Asimismo, la incorporación del componente “Resultados” en esta dimensión permite evidenciar cómo la cultura evaluativa se convierte en un eje transversal de transformación organizacional (Brahimi et al., 2018; Bougherira et al., 2024). En estudios latinoamericanos, como el de Mendoza y Valenzuela (2022), se resalta que la mejora de resultados académicos y de empleabilidad post-acreditación responde a cambios coherentes en la visión y planificación institucional.

B. Nivel de Estructura

Este nivel refleja un proceso robusto de transformación académica. Las mejoras en procesos de enseñanza-aprendizaje, evaluación, currículo, líneas de investigación y participación estudiantil confirman una consolidación estructural sostenida.

Tabla 2. *Factores evaluados: Plan de Estudios, Personal Académico, Alumnos, PEA, UVADIs, Líneas de Investigación, Líneas de Difusión, Líneas de Vinculación, Resultados*

Factor	2021	2024	% Mejora
Plan de Estudios	78.3	94.0	+15.7%
Personal Académico	76.7	90.0	+13.3%
Alumnos	73.1	90.0	+16.9%
PEA	70.0	93.0	+23.0%
UVADIs	72.8	94.0	+21.2%
Líneas de Investigación	76.3	91.0	+14.7%
Líneas de Difusión	62.5	85.0	+22.5%
Líneas de Vinculación	66.3	87.5	+21.2%

Nota: Promedio inicial 2021: 71.0. Promedio final 2024: 89.3. Incremento porcentual total: +25.7%

Este nivel muestra el mayor adelanto, con mejoras superiores al 20 %, resultado de un rediseño curricular por competencias, metodologías activas y evaluación formativa. Estudios internacionales, como Brahimi et al. (2018), señalan que la acreditación impulsa directamente mejoras en resultados del aprendizaje si los procesos están centrados en competencias. Además, Kumar et al. (2021) identifican que este tipo de reformas, cuando son planeadas y evaluadas con rigurosidad, conducen a incremento en difusión académica e innovación docente.

C. Nivel de Infraestructura

A pesar de que este nivel partía de valores más bajos en 2021, el proceso de reacreditación RIEV generó mejoras significativas en condiciones materiales y logísticas que sustentan los procesos formativos. Las inversiones en infraestructura tecnológica, ambientes de aprendizaje y conectividad han sido claves para garantizar el soporte físico y virtual del modelo educativo. Según García y Arriagada (2021), la mejora en instalaciones y servicios influye directamente en la percepción de calidad por parte de estudiantes y docentes. Asimismo, la experiencia de acreditación de facultades de ingeniería en Brasil y México demostró que el aseguramiento de condiciones mínimas materiales es esencial para sostener la mejora continua y retener talento académico (Torres y Pacheco, 2020; Mendoza y Valenzuela, 2022). Estos hallazgos

coinciden con los avances registrados en la EPIA, donde factores como laboratorios actualizados, financiamiento estratégico y entornos digitales accesibles han contribuido a una base sólida para la calidad institucional.

Tabla 3. *Factores evaluados: Instalaciones, Materiales y equipos, Servicios, Financiamiento*

Factor	2021	2024	% Mejora
Instalaciones	70.0	86.0	+16.0%
Materiales y Equipos	73.3	90.0	+16.7%
Servicios	73.3	88.0	+14.7%
Financiamiento	68.3	85.0	+16.7%

Nota: Promedio inicial 2021: 70.8. Promedio final 2024: 88.5 Incremento porcentual total: +25%

La inversión en infraestructura demuestra un avance notable en recursos tangibles y digitales. La literatura apunta que la infraestructura es un catalizador clave para la calidad, pero requiere sostenibilidad financiera (Lazic et al., 2021). En consonancia, los procesos de acreditación con enfoque pedagógico realzan la necesidad de un entorno físico y tecnológico adecuado (Brahimi et al., 2018).

Resultados generales comparativos 2021–2024

El análisis consolidado muestra mejoras transversales en todas las dimensiones:

Tabla 4. *Análisis consolidado de la mejora en la calidad*

Niveles	Prom. 2021	Prom. 2024	Mejora (%)
Superestructura	78.1	94.1	+20.5
Estructura	72.0	90.6	+25.8
Infraestructura	70.6	86.6	+22.6

Todos los niveles superan un incremento del 20 %, señal de transformación institucional sustancial. Estos signos coinciden con casos exitosos en India, Arabia Saudita y Malasia, donde procesos de acreditación similares demostraron cambios organizacionales y pedagógicos sólidos (Kumar et al., 2021; Bougherira et al., 2024; Brahimi et al., 2018).

Conclusiones

El proceso de acreditación y reacreditación a la luz del Modelo “V” de Evaluación–Planeación de la RIEV ha tenido un impacto positivo en la mejora de la calidad educativa de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Andina del Cusco. Entre 2021 y 2024, se observaron avances significativos en los tres niveles estructurales evaluados.

En el nivel de superestructura, se fortalecieron los elementos institucionales como la misión, visión, PGD, COPEA y perfil del egresado, logrando una mayor coherencia y orientación a resultados, con un 20.5% de avance. En el nivel de estructura, se alcanzó una mejora notable, destacando el rediseño curricular, el fortalecimiento docente y el impulso a la investigación, difusión y vinculación, alcanzando un porcentaje de mejora de 25.8 %. Finalmente, en el nivel de infraestructura, se consolidaron condiciones materiales y logísticas clave, mejorando instalaciones, equipamiento, servicios y financiamiento.

Estos resultados coinciden con la evidencia científica internacional, que reconoce el valor de los procesos de acreditación como impulsores de transformación institucional sostenible. En ese sentido, el modelo RIEV ha demostrado ser una herramienta eficaz para fortalecer la calidad académica, promover la autorregulación y consolidar una cultura de mejora continua en la educación superior latinoamericana.

Referencias bibliográficas

Brahimi, T., Sarirete, A. e Ibrahim, R. M. (2016). The impact of accreditation on student learning outcomes. *International Journal of Knowledge Society Research, 7*(4), pp. 51–62. https://doi.org/10.4018/IJKSR.2016100104

García, A. y Arriagada, V. (2021). Infraestructura y calidad educativa: una relación indispensable. *Revista Iberoamericana de Educación, 87*(2), pp. 35–49. https://doi.org/10.35362/rie8724085

Kumar, P., Shukla, B. y Passey, D. (2021). Impact of Accreditation on Quality and Excellence of Higher Education Institutions. *Investigación Operacional, 41*, pp. 151-167. https://www.researchgate.net/publication/350108789_Impact_of_Accreditation_on_Quality_and_Excellence_of_Higher_Education_Institutions

Lazic, Z., Dordevic, A. y Gazizulina, A. (2021). Improvement of quality of higher education institutions as a basis for improvement of quality of life. *Sustainability, 13*(8), Article 4184. https://doi.org/10.3390/su13084184

Mendoza, R. y Valenzuela, P. (2022). La acreditación universitaria y su impacto en las condiciones institucionales: el caso de escuelas profesionales de ingeniería. *Revista de Educación Superior, 51*(4), pp. 89–112. https://doi.org/10.36845/res.2022.89

Bougherira, M. R., Elasmar, M. H. y Alrayes, N. S. (2024). An evaluation of the impact of academic accreditation on the quality of higher education: lessons learnt from the academics’ perceptions. *Journal of Further and Higher Education, 48*(2), pp. 226–241. https://doi.org/10.1080/0309877X.2024.2302026

Brahimi, T., Sarirete, A. y Khalifa, S. (2018). Impact of Accreditation on Engineering Education. En M. Lytras, L. Daniela y A. Visvizi (Eds.), *Enhancing Knowledge Discovery and Innovation in the Digital Era* (pp. 91-106). IGI Global Scientific Publishing. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-4191-2.ch005

Srijampana, V.V.G.R., Vennam, B.S., Dulipala, P., Potti, R. (2025). Impact of “Assessment and Accreditation” Process on Quality of Higher and Medical Education in India: A Systematic Review and Meta-analysis. *Archives of Medicine and Health Sciences 13*(1), pp. 139-144, Ene–Abr 2025. DOI: 10.4103/amhs.amhs_342_24

Torres, F., y Pacheco, H. (2020). Desafíos de la infraestructura universitaria frente a procesos de evaluación externa en América Latina. *Calidad en la Educación, 52*, pp. 77–101. https://doi.org/10.31619/caledu.n52.1177

Demandas globales y respuestas locales. Testimonios de la acreditación internacional en la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Marco Aurelio Navarro-Leal

Colaborador del CRETAM y la Universidad Autónoma de Tamaulipas | México

Demandas globales y respuestas locales. Testimonios de la acreditación internacional en la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Marco Aurelio Navarro-Leal[1]

Resumen
El presente artículo analiza el impacto de la acreditación internacional en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) dentro del contexto global de transformación de la educación superior. A través de una revisión geopolítica y educativa, se exponen las razones que llevaron a la UAT a buscar acreditaciones por parte de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV), destacando tanto sus efectos simbólicos como instrumentales. Se recogen testimonios de docentes y gestores universitarios que participaron en el proceso, identificando beneficios en términos de internacionalización, mejora continua, gestión institucional, cultura de calidad y reconocimiento social. La acreditación se presenta como una respuesta local a demandas globales y una vía para fortalecer el compromiso institucional con la excelencia educativa.

Palabras clave: Acreditación internacional; evaluación educativa; educación superior; Universidad Autónoma de Tamaulipas; calidad académica; globalización educativa.

Introducción

Con gran satisfacción, en el año 2017, el CP Enrique Etienne Pérez del Río, al rendir informe de su administración rectoral, dio cuenta de la proporción de programas evaluados y acreditados, haciendo énfasis en que la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) se había convertido en la universidad mexicana con el mayor número de acreditaciones llevadas a cabo por la Red Internacional de Evaluadores (RIEV). Lo anterior podría ser un dato de coyuntura que, sin embargo, por el contexto histórico de las políticas de educación superior en el que se produce, adquiere un carga importante tanto por su valor simbólico como instrumental.

Independientemente de que la evaluación de aprendizajes, de programas o de instituciones adopte un enfoque cuantitativo o cualitativo (Hamilton et al., 1978), es comúnmente aceptable entre teóricos y analistas de esta disciplina que ésta lleva consigo tanto una valoración extrínseca como una valoración intrínseca. El primer término se refiere a los usos que de los

1 Colaborador del CRETAM y la Universidad Autónoma de Tamaulipas | México. mnavarro@uat.edu.mx

resultados de la evaluación se hagan, mientras que el segundo se referirá al valor asignado al objeto evaluado; así, su relevancia estará relacionada a un tiempo y a un espacio, es decir, a un período histórico en el que se hacen presentes políticas educativas como respuesta a intereses específicos (House, 1993).

Es propósito del presente escrito pasar revista a los factores del contexto geopolítico y nacional en el que la expresión del rector adquiere relevancia extrínseca, así como también exponer la valoración intrínseca que de la acreditación hacen los académicos que se desempeñaron como actores institucionales de la acreditación, de acuerdo con sus propios testimonios. La exposición sigue una secuencia que va de lo general a lo particular, iniciando por la ubicación de la acreditación en el contexto de la geopolítica de finales del siglo XX, para continuar con la acreditación en el contexto latinoamericano y mexicano, para desembocar en la acreditación internacional en la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

1. El contexto geopolítico de la acreditación

Las últimas décadas del siglo XX fueron el escenario de grandes cambios en la historia universal. Terminó el periodo de la Guerra Fría con sus tensiones bipolares en las relaciones ideológicas, políticas y bélicas entre los Estados Unidos y la Unión Soviética; la caída del muro de Berlín significó un incremento en las relaciones entre la Europa occidental y la oriental dada la “liberación” de los países que giraban sobre la órbita soviética. Este cambio llevó al reconocimiento de Estados Unidos como superpotencia, produciendo una nueva dinámica en las relaciones internacionales.

1.1. La globalización

Sin la competencia de la Unión Soviética, se inició una nueva fase del capitalismo internacional impulsada, desde la década anterior, por los gobiernos de Margaret Thatcher en Reino Unido y de Ronald Reagan en los Estados Unidos, consistente en la promoción de una economía de mercado con alcances transnacionales sustentada en un pensamiento neoliberal, en el cual los estados nacionales reducen su intervención para facilitar las dinámicas de un mercado supranacional de bienes y servicios.

A esta nueva dimensión del capitalismo se le llamó globalización (o mundialización), con la que se produce una redistribución internacional de los procesos productivos. En este contexto, algunas metrópolis hegemónicas se apropian de la fase del trabajo intelectual de los procesos productivos para dejar en sus satélites los procesos maquiladores, esquema que se reproduce no solo en los ámbitos internacionales sino también en los ámbitos sub-nacionales. En todo caso, en este modelo hay una revaloración del conocimiento que dará lugar a la imagen-meta de la sociedad o economía del conocimiento; este hecho impactó directamente en las políticas de educación superior, por ser el ámbito directamente vinculado tanto con la producción de conocimiento como con la formación del talento humano requerido para ello.

1.2. La Comunidad Europea y la acreditación

En este sentido, una de los principales factores a considerar para la integración de la Comunidad Europea fue la formación internacional del talento humano que tendría su destino laboral en un mercado de trabajo común a nivel continental. En esta perspectiva, resultaba conveniente facilitar a los estudiantes el transitar sus tramos formativos a través de instituciones de distintos países, a condición de que éstas garantizaran competentes niveles de calidad.

De ahí la necesidad de activar algunas estrategias que iniciaban por definir algunos criterios de homologación y de aseguramiento de la calidad formativa y de sus instituciones. En consecuencia, se promovieron reformas importantes, puesto que la construcción de la Comunidad Europea requería ahora de formar ciudadanos y profesionales europeos; es decir, con capacidades culturales, identitarias, cognitivas y tecnológicas para moverse existencial, institucional y laboralmente por todo el continente.

Así, algunas universidades aceptaron el reto de realizar los cambios necesarios para convertir sus licenciaturas en titulaciones europeas, sometiéndose a evaluaciones externas que acreditaran la calidad de la formación deseada, como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA), el Consorcio Europeo de Acreditación (ECA) y la Agencia Internacional de Aseguramiento de la Calidad (EQAA).

1.3. La acreditación en el continente americano

Después de que Europa constituyó la Comunidad Europea —que luego devino en la Comunidad Económica Europea—, en el continente americano hubo también iniciativas para la creación de alianzas subcontinentales, como es el caso del MERCOSUR (Mercado Común del Sur), integrado por Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela, con Bolivia en proceso de adhesión.

Dentro de su heterogeneidad, este grupo ha alcanzado acuerdos que no únicamente tratan de comercio transfronterizo, sino que también han alcanzado aspectos relacionados con educación, salud, derechos humanos y cultura. Otras alianzas subcontinentales en América son la Comunidad y Mercado Común del Caribe (CARICOM), la Comunidad Andina de Naciones (CAN) y el Sistema de Integración Centroamericano (SICA). Adicionalmente, los países de la región han firmado diversos acuerdos de manera bilateral. Si bien su propósito principal es el libre comercio, se asocian también otras actividades de cooperación. Cada país de esta región participa individualmente de distintos acuerdos; simplemente México tiene vigentes doce convenios de libre comercio, entre estos el tratado con Estados Unidos y Canadá.

Aunque América Latina no se ha integrado como bloque de países, como lo hizo la Comunidad Europea, los jefes de Estado de la Unión Europea y de América Latina y el Caribe (UE-ALC) han expresado su interés en trabajar conjuntamente para crear un espacio común de enseñanza superior (Mora, 2005). El origen de este proyecto se remonta a la Cumbre

Birregional de Río de Janeiro de junio de 1999, en donde se expresó la voluntad política de intensificar las relaciones transcontinentales y donde se definió la educación superior como un bien público, esencial para el desarrollo humano, social y tecnológico.

Por ello, en el año 2000 los ministros de educación de ambas regiones, reunidos en París en el marco de la Conferencia Ministerial de los países UE-ALC sobre enseñanza superior, manifestaron como necesaria una cooperación más directa para favorecer la emergencia de un Espacio Común de Enseñanza Superior, reafirmando el compromiso con la Declaración de París. Este tratado contenía una serie de prioridades, como impulsar la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo; desarrollar mecanismos que permitan el reconocimiento y la convalidación de periodos de estudio; intercambiar experiencias de éxito referentes a la dirección, gestión y evaluación de los sistemas de enseñanza superior; favorecer la articulación entre formación y empleo; crear centros de estudios europeos en América Latina y el Caribe, y desarrollar centros de estudio de América Latina y el Caribe en los países de la Unión Europea (Bulgarín Olvera, 2009).

En los Estados Unidos los organismos acreditadores surgieron hace más de un siglo (Viñas Roman, 1991) y por ello en circunstancias y propósitos diferentes. Por su parte, tanto en América Latina como en Europa han surgido diversos organismos de evaluación y acreditación al interior de los países, así como también se ha logrado materializar esfuerzos para operar mecanismos para la acreditación internacional, como la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), el Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA), el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Asociación de Instituciones Terciarias del Caribe (ACTI/CARICOM), el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario (MEXA/MERCOSUR) y la Red Internacional de Evaluación (RIEV).

Diversas actividades de cooperación internacional se han practicado desde entonces, pero dada la heterogeneidad de instituciones de educación superior, el aseguramiento y la acreditación de la calidad han adquirido una señal de garantía para establecer asociaciones. La acreditación se convierte así en una fuente de prestigio.

1.4. La acreditación en México

En junio de 1990, la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) fue sede de la IX Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES). Esta asamblea revistió una importancia inusual. Como en pocas ocasiones, el entonces Secretario de Educación Pública, Manuel Bartlett Díaz, hizo acto de presencia. El principal punto del orden del día fue la aprobación del documento titulado “Lineamientos para la Evaluación de la Educación Superior”, cuyas propuestas han sido trascendentales para este nivel educativo al detonar un conjunto de guías que a más de tres décadas continúan causando gran impacto en las instituciones. En su discurso inaugural, el Secretario reconocía el valor de la evaluación al mencionar que:

> la evaluación no es un ejercicio de autocomplacencia; es un método riguroso que trasciende al diagnóstico porque se propone asociar un juicio de valor, de congruencia, al análisis de la situación de hecho. Conocemos las dificultades que este ejercicio de profunda responsabilidad comporta; pero sabemos que no seremos mejores, que no enfrentaremos los verdaderos problemas si ignoramos la realidad (Bartlett Díaz, 1990).

Previamente, el rector de la universidad anfitriona, al dar la bienvenida a todos los rectores y titulares presentes, hizo hincapié en que

> la evaluación de la educación superior, como proceso continuo, sistemático y renovador, es un gran reto para encontrar alternativas de desarrollo que modernicen a las instituciones y las haga coherentes con las necesidades sentidas de la nación y las aspiraciones de justicia social (Adame Mier, 1990).

El documento aprobado en esta asamblea consta de cinco apartados. En el primero se presenta una introducción que describe las principales acciones realizadas en los últimos meses en el marco de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior y de la ANUIES.

En el segundo se destacan los antecedentes en materia de evaluación de la educación superior en México, tanto del sistema en general como de las instituciones en particular. Se describen las acciones realizadas de mayor importancia, los logros y los principales obstáculos que han limitado el buen desarrollo de este proceso.

En el tercero se presenta un marco de referencia en el que se fundamenta el proceso de evaluación de la educación superior, mientras que en el cuarto se propone la estrategia para la evaluación de la educación superior a seguir en el futuro inmediato, considerando los lineamientos generales, los procesos, las etapas y las instancias participantes.

En el quinto se propone un conjunto de elementos de información e indicadores requeridos para la evaluación institucional que, al mismo tiempo, pueden ser de utilidad para la evaluación del sistema de educación superior en su conjunto, para lo cual se presenta también un esquema de macrovariables.

En términos generales, el documento aprobado resalta, como encuadre de referencia y sustento, los antecedentes y el marco conceptual sobre la evaluación de la educación superior así como sus mecanismos y procedimientos, y se complementa con una propuesta de información mínima, cualitativa y cuantitativa, para una primera etapa de arranque que se iniciaría en 1990 con la organización de los equipos de pares que integrarían los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Dichos comités definirían los criterios, las metodologías y los instrumentos para la evaluación, proceso que tomó de uno a dos años y se integró por área de conocimiento (ingenierías, ciencias de la salud, ciencias sociales y humanidades, ciencias agropecuarias, difusión y extensión, administración y gestión).

Fue hasta el año 2000 cuando se integraron los grupos de pares que formarían parte del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Mientras tanto, los CIEES

transformaron la naturaleza diagnóstica de su evaluación hacia una con naturaleza clasificadora, al asignar niveles según condiciones para la acreditación (Navarro Leal, 2014).

El COPAES, reconocido por la Secretaría de Educación Pública, no acredita programas ni instituciones educativas: su función es la de registrar aquellos organismos acreditadores que reúnan las condiciones operativas y técnicas, así como la idoneidad del perfil de quienes actúan como pares evaluadores. A la fecha hay registrados más de treinta organismos acreditadores. Ambas evaluaciones han sido consideradas como parte de los criterios para la asignación de subsidios extraordinarios para las universidades públicas de México.

2. La UAT y la acreditación internacional

La UAT, fundada en 1956, es la institución de educación superior más grande del estado de Tamaulipas. Atiende a casi 40 mil estudiantes de pregrado y posgrado, con más de 400 profesores registrados en el Sistema Nacional de Investigadores y con sedes en ocho ciudades de la entidad, por lo que algunos de sus programas pueden ser simultáneamente impartidos en dos o más sedes. La rectoría y sus oficinas centrales se encuentran en Ciudad Victoria, la capital del estado. Desde un inicio la UAT aceptó el reto de la evaluación externa practicada por los CIEES y posteriormente por los organismos de COPAES. Con esas experiencias en la evaluación, distintas facultades aceptaron el reto de la acreditación internacional, que a decir de algunos académicos era diferente, como observan los colegas de Arquitectura:

> (...) mientras que la ANPADEH, organismo nacional, demanda la contestación de 12 apartados que involucran todos los aspectos que inciden en el desarrollo y operación del Programa Académico, y sobre eso se fundamenta la visita del equipo evaluador y la verificación de los probatorios. La dinámica de la RIEV en la primera visita fue totalmente diferente, después de la bienvenida y la presentación de la dinámica de trabajo, el equipo de la facultad seleccionado por la Dirección para trabajar con ellos, en base a una serie de cuestionamientos tuvimos que realizar una autoevaluación de muchos aspectos que inciden en el Programa de Estudios, pero a partir de la relación y efectos que han tenido con nuestros egresados. Esta autoevaluación derivó en cinco gráficas relacionadas con los referentes: Profesional, Social, Institucional y Disciplinar, desde los niveles de la Superestructura, Estructura e Infraestructura, sirviendo como una radiografía para los inicios de este proceso de evaluación (Torres Reyes, 2017, pág. 157).

Las experiencias con las acreditaciones de la RIEV, por los tiempos en que han sucedido, pueden agruparse en tres generaciones: la primera inició sus procesos a inicios de los años 2013 y 2014, en los que participaron los programas de Enfermería (Nuevo Laredo, Matamoros, Ciudad Victoria y Tampico), Trabajo Social, Psicología y Contador Público (Ciudad Victoria). Una segunda generación llevó a cabo sus procesos entre el 2016 y el 2017, con la participación

de los programas de Medicina (Matamoros y Tampico), Ingeniería Civil, Arquitectura, Odontología y Contador Público (Tampico). La tercera generación llevó a cabo sus procesos durante el 2017, con la participación de Ingeniería en Sistemas, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Química e Ingeniería Industrial, ubicados en Reynosa. Adicionalmente, la gestión de la universidad también se sumó a los procesos de acreditación internacional de la RIEV.

2.1. La acreditación internacional y la gestión institucional

El 6 de junio de 2015, después de realizado el taller y previo a la pre visita de evaluación, las Secretarías de Administración y Académica fueron designadas por el rector para ser las encargadas de llevar a cabo la coordinación del proceso de acreditación internacional de la gestión institucional de la administración central, creándose el Comité de Acreditación Central, conformado tanto por personal de ambas secretarías como de la Dirección de Planeación.

Este comité tuvo dentro de sus funciones recabar y sistematizar la información necesaria para la pre visita, la visita y la posterior visita de seguimiento de los pares (Niño García et al., 2017). Sin embargo, como algunos de los programas estaban también en proceso de evaluación por los CIEES y el COPAES, el comité central diseñó una plataforma de cómputo para acompañar con la producción y oferta de diversos indicadores institucionales, así como para sistematizar y monitorear las actividades de atención a las recomendaciones, de las que tan solo las de la RIEV llegaron a sumar más de mil.

La creación de este sistema fue uno de los grandes logros en el programa de mejora continua, tanto de las evaluaciones realizadas a la gestión institucional como de los programas educativos, puesto que incluyó diversas funcionalidades como la captura de las recomendaciones, estrategias y evidencias por cada dependencia, lo cual permitió monitorear el estado de avance realizado de cada de las recomendaciones y facilitó la producción de reportes para conocer de forma más rápida y detallada el estado y porcentaje de avance de las recomendaciones atendidas y no atendidas (Niño García et al., 2017).

2.2. Análisis de las recomendaciones

El total de recomendaciones recibidas de 14 programas educativos evaluados y acreditados fue de 1,051; de éstas, 319 pertenecen a los programas educativos de la zona norte, 315 de la zona centro y 417 de la zona sur. En las tres zonas se puede observar que la mayor cantidad de recomendaciones se encuentran a nivel de la estructura, seguidas por el nivel de superestructura para finalizar con una menor cantidad en lo que respecta a la infraestructura, además de que se organizaron de acuerdo a los factores que contiene cada nivel del “Modelo V” de evaluación de la RIEV: superestructura, estructura e infraestructura. Esta clasificación permitió identificar aquellos programas con recomendaciones similares, de tal forma que se pudieron formular programas transversales de apoyo en su atención y seguimiento (Niño García y Lladó Lárraga, 2017, pág. 79).

3. Respuestas locales

Frente al contexto de la globalización y sus nuevas demandas económicas, culturales y educativas, las universidades han respondido con políticas y acciones de internacionalización; la acreditación internacional forma parte de ello. Pero trabajar para la consecución de las acreditaciones de calidad conlleva el despliegue en distintas dimensiones. Algunas inician por la comprensión del valor intrínseco de la acreditación, el reconocimiento de los principios de mejora continua, el compromiso de los actores institucionales y la implementación de estrategias requeridas para ello; asimismo, permiten tener claridad sobre la valoración extrínseca de la acreditación, que tiene que ver con el estatus social, la confianza y el sentido de pertenencia. En la siguiente sección se presentan los testimonios de los equipos participantes en los procesos de acreditación de las distintas facultades de la UAT. Estos testimonios fueron tomados de sus reportes del trabajo realizado.

3.1. Internacionalización

Para algunos participantes queda claro que la acreditación internacional forma parte de las políticas de internacionalización de la educación superior como respuesta al escenario de la globalización:

Facultad de Comercio y Administración (Ciudad Victoria)

> Dentro de las tareas por hacer se encuentran las acciones convocadas por la UNESCO, que hiciera un llamado para repensar el papel de la educación superior en este marco de transformación, diversificación y globalización (Sánchez Limón et al., 2017, pág. 118).

Facultad de Enfermería (Tampico)

> Actualmente, el perfil de egreso de Licenciado en Enfermería, al ser un programa acreditado, ha favorecido para establecer vínculos con universidades de otros países, así como ha favorecido el establecimiento de redes de investigación a nivel nacional e internacional. Los docentes se encuentran sensibilizados a la actualización del plan de mejora y las asignaciones federales han seguido llegando y contribuyendo a la formación de estudiantes a través de procesos de movilidad nacional e internacional (Castañeda Hidalgo et al., 2017, pág. 126).

Facultad de Enfermería (Ciudad Victoria)

> Beneficia considerablemente a los programas acreditados a nivel internacional, en particular a la Licenciatura en Enfermería, ya que permitirá la doble titulación, la movilidad estudiantil con reconocimiento de créditos, el fortalecimiento de redes de investigación, estancias de profesores en Instituciones de Educación Superior Internacionales para realizar estudios de posgrado, entre otros. En particular para la Facultad de Enfermería [de Ciudad] Victoria, el ejercicio de evaluación por el que se ha transitado nos permitirá la mejora continua de la calidad del Programa Educativo,

beneficiando con ello también al estudiante ya que obtendrá una formación sólida e integral y que su trayectoria académica será apoyada en todas las fases de su aprendizaje desarrollando capacidades y habilidades profesionales y humanísticas que le permitan competir en el mercado laboral e internacional (Ibarra González et al., 2017, pág. 135).

3.2. Valoración social

Obtener la acreditación internacional, como se ha dicho líneas atrás, conlleva una valoración extrínseca expresada en un estatus moral frente a la sociedad, que genera confianza en la educación impartida y que incluso permite ser que la institución o programa sea beneficiario de recursos adicionales:

Facultad de Enfermería (Ciudad Victoria)

La acreditación, en su connotación tanto institucional como individual, implica una búsqueda de reconocimiento social y de prestigio por parte de los individuos que transitan por las instituciones educativas y por estas mismas para lograr dicho reconocimiento. En este sentido, los procesos de acreditación se han constituido en un requerimiento imperativo en nuestros días (Ibarra González et al., 2017, págs. 130-131).

Facultad de Medicina (Tampico)

Con el objetivo de continuar fortaleciendo la cultura de evaluación y promover el mejoramiento continuo de la Calidad Académica de los estándares nacionales e internacionales, la Facultad de Medicina de Tampico “Dr. Alberto Romo Caballero”, se embarca en los procesos de Acreditación Internacional, con miras a mantener la integridad, credibilidad y lograr el reconocimiento en el medio académico y social (Alvarez Viaña et al., 2017, pág. 164).

Facultad de Comercio y Administración (Tampico)

Tanto para estudiantes como egresados, la Acreditación RIEV III significa ***certeza*** de que la educación que reciben los preparará para enfrentar escenarios en contextos internacionales. Significa ***seguridad*** de estudiar en un programa de calidad. Representa también ***garantía*** de que los créditos que se cursan pueden ser validados en otras instituciones en América Latina, el Caribe e Iberoamérica y, finalmente, estar acreditado significa para alumnos y egresados ***confianza***. Por su parte, para los empleadores, la Acreditación Internacional significa ***confianza*** y ***seguridad*** de que contratan egresados con competencias de aplicación local, nacional e internacional. Finalmente, para la Institución, además del prestigio implícito de la Acreditación, RIEV III significa el aseguramiento de la calidad en los procesos académicos. Significa un punto de medición para la mejora continua de las estrategias académicas y, por tanto, una oportunidad para construir una identificación propia y establecer una diferenciación basadas en la calidad académica (Azuela Flores et al., 2017, pág. 184).

Facultad de Enfermería (Ciudad Victoria)

> Este ejercicio de acreditación internacional nos ha permitido, dentro del proceso de gestión, la obtención de recursos financieros por parte de la Subsecretaría de Educación Superior para atender las recomendaciones de los organismos acreditadores, lo que ha permitido mejorar la infraestructura académica para la operatividad del programa (biblioteca, laboratorio de enfermería, equipamiento de aulas con Tecnologías de la Información y la Comunicación, entre otros recursos) (Ibarra González et al., 2017, pág. 133).

3.3. Valoración intrínseca

En educación, toda evaluación por sí misma tiene un valor, independientemente de los usos que se hagan de ésta. Permite verificar logros alcanzados o no alcanzados. En este sentido, el proceso de consecución de la acreditación internacional tiene un valor reconocido por los participantes:

Facultad de Medicina (Tampico)

> La realización de este ejercicio de autocrítica, sirvió como mecanismo para que nuestra comunidad académica pudiera revisar sus metodologías y las condiciones académico-administrativas que aportan la pertinencia y calidad de los programas, de esta manera se optó por replantear la Misión y Visión de la Facultad, así como de su Programa Educativo, con la firme convicción de lograr un mejoramiento continuo y sistemático de los criterios y normas de calidad establecidos, cumpliendo razonablemente con los objetivos, estrategias y procedimientos adecuados para el logro de su misión (Alvarez Viaña et al., 2017, pág. 165).

Facultad de Comercio y Administración (Tampico)

> Todo ello condujo a una serie de acciones promovidas por el Comité hacia el interior de la Facultad que se vieron materializadas en: reuniones, talleres de calidad, talleres de elaboración de programas por competencias, entre otras. Como consecuencia, luego de la Acreditación, la Facultad se ha sensibilizado sobre la Internacionalización y todo lo que esto significa en las acciones y decisiones académicas (Azuela Flores et al., 2017, pág. 183).

Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano

> El proceso de la acreditación internacional de la Universidad Autónoma de Tamaulipas se ha involucrado en un proceso de Evaluación–Planeación-acción con el firme compromiso de renovar e impulsar un sentido de trascendencia en la vida científica, humanística, socioeconómica, política, cultural y social, tanto nacional como internacionalmente (Martínez Sulvarán, 2017, pág. 46).

Facultad de Enfermería (Tampico)

> Se convierte en prioritaria la acreditación del perfil de egreso de Licenciatura en Enfermería por organismos externos e inicia así un proceso interno de autoevaluación.

> Las prioridades de los programas educativos se enfocan en la necesidad de mejorar significativamente los niveles académicos para que ofrezcan opciones educativas sólidas, flexibles y relevantes a sus alumnos y se busquen las alternativas de cambio que hagan de su actividad académica el medio para una inserción social de los egresados acorde a los retos actuales y futuros (Castañeda Hidalgo et al., 2017, pág. 126).

3.4. Cultura de la calidad

Uno de los aprendizajes más relevantes detonados por este proceso fue la comprensión de que la calidad no tiene límites y no termina con la consecución de una acreditación, sino que se trata de un proceso interminable de mejora continua:

Facultad de Comercio y Administración (Ciudad Victoria)

> En el coloquio realizado en el Campus Sur de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, el presidente de la RIEV Jorge González González entregó los resultados de la evaluación y la acreditación internacional de los programas de licenciatura con una visión actualizada a las necesidades de los estudiantes y docentes. En ese sentido, la Universidad Autónoma de Tamaulipas dio un paso de trascendencia internacional: elevar la calidad académica de sus programas educativos al conseguir las acreditaciones de la Red Internacional de Evaluadores; esto conlleva a la importancia de avanzar en los procesos de mejora continua y aseguramiento de la calidad (...). Es muy importante que la universidad siga actualizándose a las demandas que cada día son más, y así proporcionarle a los egresados y académicos más oportunidades de desarrollo profesional con sus convenios internacionales y movilidades académicas (Sánchez Limón et al., 2017).

Facultad de Medicina (Tampico)

> La acreditación internacional por parte la RIEV de la Licenciatura de Médico Cirujano se ha convertido en una de las principales metas de evaluación institucional para asegurar la calidad del programa educativo, ya que los resultados que de ella emanan garantizan el tránsito de la institución hacia la calidad educativa y la mejora continua de sus planes y programas de estudio. Un aspecto que consideramos importante resaltar es el involucramiento de todas las áreas que forman la estructura organizacional de la Facultad, incluyendo profesores, estudiantes y administrativos, así como miembros del máximo órgano de gobierno. Quienes estamos en aulas día a día, hemos participado y continuaremos participando en cambios importantes a través del trabajo colegiado, implementando estrategias didácticas para llevar a buen término la enseñanza y lograr el aprendizaje; apoyando el proceso con el modelo basado en competencias y con tecnologías de la información y comunicación, y asumiendo que la acreditación y certificación contribuyen a establecer las bases de las innovaciones curriculares, el mejoramiento institucional y la construcción de una cultura de calidad que impactará en las estructuras de la Educación Superior en México (Álvarez Viaña et al., 2017, pág. 172).

Facultad de Enfermería (Ciudad Victoria)

> Cabe señalar que las experiencias obtenidas a través de estos ejercicios de autoevaluación en la comunidad académica de la Facultad de Enfermería Victoria han sido enriquecedoras, ya que nos ha permitido identificar nuestras debilidades y fortalezas y definir planes de acción a corto, mediano y largo plazo, que han quedado plasmados en los planes de mejora continua (Ibarra González et al., 2017, pág. 136).

Facultad de Medicina (Matamoros)

> En la Universidad Autónoma de Tamaulipas, y en especial la Facultad de Medicina e Ingeniería en Sistemas computacionales de Matamoros, determina en manera exhaustiva y mediante una visión holística el proyecto de calidad educativa, con un aprendizaje que no solo prepara a los alumnos en su trayectoria profesional a corto plazo, sino lo continúa formando de manera autónoma en el futuro de su profesión, alcanzando su formación integral en lo humanístico y lo científico (Mendoza Muzquiz et al., 2017, pág. 205).

Facultad de Enfermería (Tampico)

> (...) por lo que la Facultad de Enfermería de Tampico se ha comprometido a mantener su vigencia en la acreditación nacional e internacional y su comité de evaluación interna, se encuentra siempre actualizándose para enfrentar de manera asertiva esos procesos (Castañeda Hidalgo et al., 2017, pág. 126).

Facultad de Comercio y Administración (Tampico)

> El uso de las tecnologías de la información y comunicación fue otra de las prácticas que se establecieron durante la acreditación. Por ejemplo, el uso de la intranet en donde se marcaba el porcentaje de cumplimiento de las acciones o metas compromiso que se tenían de corto, mediano y largo plazo que al final se transformaban en los paradigmagramas, fue una práctica determinante que sirvió para monitorear el avance (Azuela Flores et al., 2017, pág. 186).

3.5. Participación, entusiasmo y compromiso

El mayor aprendizaje de la cultura de la calidad no está en los resultados sino en los procesos, y un elemento clave en los procesos de evaluación de la calidad es la participación. En los procesos de gestión de la calidad no hay resultado final y definitivo. En la mejora continua todos los resultados serán siempre parciales, de fases, de etapas. Lo que se busca son autoaprendizajes sobre las acciones de mejoramiento organizacional en los que el liderazgo juega un papel importante para generar entusiasmo y compromiso.

En general, el proceso detonado a partir de las dinámicas de trabajo en la consecución de la acreditación internacional contó con la participación entusiasta de los profesores, como denotan los comentarios de un profesor del programa de Arquitectura:

Se diseñó un poster informativo y publicitario para iniciar la difusión. Con el fin de ir involucrando a los estudiantes, como Coordinador de la carrera, realizaba recorridos por las

áreas de pasillos y jardines para platicar con los estudiantes sobre la visita de la RIEV, una estrategia que funcionó fue tomarles fotos y subirlas a las redes sociales con comentarios sobre este proceso. Con los maestros, la Dirección programó reuniones también para sensibilizarlos y prepararlos para la visita (Torres Reyes, 2017, pág. 156).

Facultad de Medicina (Tampico)

> La decisión no fue fácil, sentimientos de certeza e incertidumbre se apoderaban de nuestros pensamientos tratando de descifrar si era la decisión correcta, sin embargo el entusiasmo de todos los que conforman la Facultad por promover la eficiencia y la calidad, repercutió para que el Dr. Enrique Álvarez Viaña decidiera ser el líder de este proyecto. El inicio de este proceso de autoevaluación consistió en el llenado de los referentes: Institucional, Profesional, Disciplinar y Social, visualizándolos como paradigmas de confrontación de los procesos y resultados educativos, considerando los tres ejes estructurales: Superestructura, Infraestructura y Estructura (Álvarez Viaña et al., 2017, pág. 164).

Facultad de Comercio y Administración (Tampico)

> Situar formalmente el inicio de la acreditación es hablar de la convicción y visión del Rector, el CP. Enrique Carlos Etienne Pérez del Río, quien tuvo a bien proponer un proyecto de Universidad de carácter Internacional. La decisión del Rector de dirigir a los integrantes de la UAT para trabajar en el logro de acreditaciones internacionales en sus diferentes licenciaturas, fue decisiva en influenciar a la comunidad universitaria pues dio la señal de hacia dónde encaminar los esfuerzos académicos de la Institución. Esta visión Institucional se materializa en la Acreditación de la RIEV (Azuela Flores et al., 2017, págs. 178-179).

4. Consideraciones finales

La globalización capitalista, detonada en las últimas décadas del siglo pasado, no solo trajo reacomodos en la economía mundial, sino también en la cultura, la tecnología y la educación. La integración de la Comunidad Europea, en el contexto geopolítico de la desaparición del mundo bipolar, generó nuevas formas de interacción que requirieron mecanismos para certificar, garantizar y asegurar calidad en las empresas e instituciones participantes en las distintas dimensiones de los nuevos encadenamientos productivos, incluyendo los perfiles profesionales que participan en los mercados laborales internacionales.

En este nuevo contexto, la acreditación internacional de la educación superior adquiere un redimensionamiento no solo entre los países europeos, sino también para aquellos de otros continentes con los que guardan relación. A partir de la década de los noventa, México define una política en ese sentido, implementando para ello organismos evaluadores y acreditadores de la calidad de la educación superior, así como reconociendo otros organismos internacionales como la Red Internacional de Evaluadores.

Así, la Universidad Autónoma de Tamaulipas asume el reto de responder a las nuevas demandas de la globalización participando activamente en la evaluación externa tanto nacional como internacional, logrando con ello no solo las acreditaciones correspondientes, sino también aprendizajes institucionales de particular relevancia. Los miembros de algunos de los comités integrados para colaborar en los procesos de acreditación de la RIEV expresaron sus testimonios sobre esta experiencia, en los cuales reconocen tanto el valor extrínseco como intrínseco de la evaluación, la valoración social de la acreditación, sus aprendizajes en la cultura de la calidad y la necesaria participación en la mejora continua.

De los testimonios ofrecidos por los profesores se puede observar que el trabajo fue intenso, con una profusa participación y compromiso; pero, de manera importante, se debe destacar el entusiasmo con el que participaron de una dinámica organizacional motivada por el liderazgo del rector Pérez del Río. Es comprensible la satisfacción y el entusiasmo mostrados al informar sobre la acreditación internacional lograda durante su administración.

Referencias bibliográficas

Adame Mier, J.M. (1990). Palabras del Lic. José Manuel Adame Mier, Rector de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Ceremonia de Inauguración de la IX Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES. *Revista de la Educación Superior, 19*(75). http://publicaciones.anuies.mx/revista/75

Álvarez Viaña, E., Ramos Sánchez, A., Martínez Conchos, L., Cervantes López, M.J. y Calles Santoyo, M. (2017). Experiencia de la acreditación internacional por la Red Internacional de Evaluadores en la Facultad de Medicina de Tampico. En Navarro Leal, M.A. *Acreditación Internacional. Una estrategia para el aseguramiento de la calidad.* (pp. 158-173). Palibrio.

Azuela Flores, J.I., Jiménez Almaguer, K., Ochoa Hernández, M.L., Iduarte Márquez, O., Garza Arroyo, M., Ávila Muñoz, E. y Meléndez Méndez, P. (2017). Internacionalización del programa de Contador Público: el caso de la Facultad de Comercio y Administración de Tampico. En Navarro Leal, M.A. *Acreditación Internacional. Una estrategia para el aseguramiento de la calidad.* (pp. 174-190). Palibrio.

Bartlett Díaz, M. (1990). Palabras del Lic. Manuel Bartlett Díaz, Secretario de Educación Pública. Ceremonia de Inauguración de la IX Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES. *Revista de la Educación Superior, 19*(75). http://publicaciones.anuies.mx/revista/75

Bulgarín Olvera, R. (2009). Educación Superior en América Latina y el Proceso de Bolonia: Alcances y Desafíos. *REMO, VI*(16), 50-58. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100010&lng=pt&tlng=es

Castañeda Hidalgo, H., Gutiérrez Gómez, T., Rangel Torres, S., Acevedo Porras, G., Aguilera Pérez, P. y González Quirarte, N. (2017). La experiencia de acreditación de la Facultad de Enfermería de Tampico. Navarro Leal, M.A. *Acreditación Internacional. Una estrategia para el aseguramiento de la calidad.* (pp. 120-126). Palibrio.

Hamilton, D., Jenkins, D., King, C., MacDonald , B. y Parlett, M. (1978). *Beyond the numbers game.* Macmillan Education.

House, E. R. (1993). *Professional Evaluation. Social Impact and Political Consequences.* Sage Publications.

Ibarra González, C.P., Banda González, O.L., Vázquez Treviño, M.E. y De los Reyes Nieto, L.R. (2017). Evaluación internacional del programa educativo de Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Enfermería Victoria. En Navarro Leal, M.A. *Acreditación Internacional. Una estrategia para el aseguramiento de la calidad*. (pp. 127-136). Palibrio.

Martínez Sulvarán, J., Carranza Avendaño, C.H. y Medrano Vargas, N.M. (2017). Proceso de acreditación internacional de Psicología y Trabajo Social de la UATSDH. En Navarro Leal, M.A. *Acreditación Internacional. Una estrategia para el aseguramiento de la calidad*. (pp. 137-146). Palibrio.

Mendoza Muzquiz, P.L., Montalvo Montelongo, R., Ondarza Rodríguez, M.M., Maldonado Mancillas, J.A., Reyes Rivas, R. y Fragoso Salazar, T. (2017). Experiencia de la acreditación internacional de la Facultad de Medicina e Ingeniería en Sistemas Computacionales de Matamoros. En Navarro Leal, M.A. *Acreditación Internacional. Una estrategia para el aseguramiento de la calidad.* (pp. 191-205). Palibrio.

Mora, J.G. (2005). La necesidad de un nuevo modelo universitario. Dificultades y perspectivas. En Mora, J.G. y Fernández Lamarra, N. *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa.* (pp. 219-221). Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Navarro Leal, M.A. (2014). La evaluación por pares académicos. En Navarro Leal, M.A. *Educación Superior. La discusión de temas emergentes.* (pp. 88-112). Palibrio.

Niño García, M., Borrego Gómez, D.D., Martínez Sulvarán, O., Sánchez Fernández, L.A., Hernández Rangel, M.D., Torres Vizcarra, V. y García Montoya, R. (2017). Proceso de acreditación de la gestión institucional de la UAT. En Navarro Leal, M.A. *Acreditación Institucional. Una estrategia para el aseguramiento de la calidad*. Palibrio.

Niño García, M. y Lladó Lárraga, D. (2017). Análisis de las recomendaciones realizadas a los programas educativos acreditados por la RIEV. En Navarro Leal, M.A. *Acreditación Internacional. Una estrategia para el aseguramiento de la calidad.* (pp. 73-102). Palibrio.

Sánchez Limón, M.L., Delgado Rivas, J. y Zorrilla del Castillo, A. (2017). La acreditación internacional de la RIEV para el programa educativo de Contador Público en la Facultad de Comercio y Administración Victoria. En Navarro Leal, M.A. *Acreditación Internacional. Una estrategia para el aseguramiento de la calidad.* (pp. 103-119). Palibrio.

Torres Reyes, J. (2017). Experiencia de la acreditación internacional del programa educativo de Arquitectura. En M.A. Navarro Leal, Acreditación Internacional. Una estrategia para el aseguramiento de la calidad (pp. 147-157). Palibrio.

Viñas Román, J. (1991). La Universidad Norteamericana, el autoestudio y la acreditación. Un modelo de mejoramiento académico. Revista de la Educación, 20(79). http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res079/txt2.htm

La experiencia de ser par evaluador disciplinar en el Modelo RIEV: Un homenaje a Alexis Morón Borjas

María Isabel Pardo Silva

Docente Titular, Corporación Universitaria Rafel Núñez | Colombia

La experiencia de ser par evaluador disciplinar en el Modelo RIEV: Un homenaje a Alexis Morón Borjas

María Isabel Pardo Silva[1]

Resumen
Este artículo narra la experiencia personal y profesional como par evaluador disciplinar en el Modelo “V” de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV). A través de un recorrido formativo y de participación activa en diversos procesos de evaluación en América Latina, se evidencian las implicaciones éticas, culturales y académicas del ejercicio evaluador. Se analizan tanto la formación recibida como los desafíos encontrados en contextos diversos como Perú y El Salvador, poniendo énfasis en la coherencia institucional, la pertinencia curricular y la responsabilidad social de los programas de Odontología. El texto busca ser un homenaje a las personas y experiencias que han contribuido a una visión crítica y comprometida con la calidad educativa en la región.

Palabras clave: Modelo “V”; RIEV; evaluación disciplinar; formación odontológica; calidad educativa; América Latina.

Introducción

La experiencia de vida expuesta a continuación busca resaltar aspectos académicos y vivenciales, producto del deseo constante de aportar a esta América Latina, como lo ha inspirado el Dr. Jorge González González, presidente de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV).

Me parece importante revelar aspectos de esta experiencia entretejida en las redes de la RIEV, ya que el Modelo “V” ha tenido un gran impacto en mi vida como académica, trascendiendo incluso en el aspecto personal. Entender y vivir este modelo es una forma de transformación profunda; es casi un exorcismo sobre lo que significa ser par académico, bajo principios de compromiso, transparencia y respeto hacia los programas evaluados, sus comunidades académicas y los colegas pares.

1 Docente Titular, Corporación Universitaria Rafel Núñez, Cartagena de Indias – Bolívar | Colombia. maisapardosilva@gmail.com

Haré un recorrido desde los albores que mis recuerdos me permitan para citar experiencias, anécdotas y momentos de reflexión sobre la calidad de la Educación Superior, así como mencionar a algunas personas que llevaré en mi corazón para siempre.

Ofrezco aquí un recorrido que se despliega en tres escenarios: el proceso de formación en el Modelo “V”; las experiencias vividas como par evaluador disciplinar; y, finalmente, una serie de reflexiones conclusivas. Este texto pretende ser útil tanto para quienes han vivido esta experiencia como para quienes deseen adentrarse en ella.

Agradezco al Dr. González y al equipo RIEV por permitirme este espacio para plasmar lo mucho que he aprendido con ustedes y en la universidades y programas visitados. Ha sido una maravillosa experiencia personal, académica y cultural.

Formación en el Modelo “V” de la RIEV

Mis vínculos con la RIEV se remontan a la primera década de este siglo, cuando la Dra. Alexis Morón Borjas (q.e.p.d.), decana de la Facultad de Odontología de la Universidad del Zulia (FACOLUZ) y presidenta de la Organización de Facultades y Escuelas de Odontología (OFEDO), promovió la incorporación del Modelo “V” de Evaluación–Planeación de la RIEV en el plan de desarrollo de los programas de Odontología (Morón Borjas et al., 2008). En 2010 se concretó una reunión clave entre OFEDO y la RIEV en Venezuela. Dos años más tarde, en 2012, inicié mi formación formal en el modelo.

La formación en el Modelo “V” de la RIEV para ser par evaluador es un trabajo de hilado muy fino que va más allá de los formatos o guías de chequeo y la emisión de juicios; entiende que el valor agregado de los pares está en ser dinamizadores del cambio, promotores de buenas prácticas y garantes del compromiso social. La formación se centra en cuatro referentes: el *ser* (institucional), el *conocer* (disciplinar), el *saber hacer* (profesional) y *para quién saber* y *para quién hacer* (social). Estos fueron los módulos recibidos durante mi formación en las sedes de la Universidad Piloto de Colombia, la Universidad de Panamá, la Universidad de Mendoza en Argentina, la Universidad de San Andrés en Bolivia y la Universidad Autónoma Metropolitana de México, respectivamente.

Lo anterior tiene dos sentidos en la praxis: el primero, es que un buen par debe asegurar el *saber hacer* así como el *para quién saber* y *para quién hacer*, con respeto a la diversidad institucional y de programas y con el compromiso de garantizar la calidad a partir de una actividad crítica, ética y constructiva. Así, estará en condiciones de emitir informes rigurosos, objetivos y pertinentes para la mejora continua.

Desde otra perspectiva, la formación como pares es estratégica y necesaria para los programas que desean autoevaluarse y acreditarse con el Modelo “V”, ya que son ellas y ellos los encargados de socializar los procesos y resultados al interior de programas e instituciones, tanto para el entendimiento epistemológico, filosófico y práctico del modelo como para los procesos de autoevaluación y el desarrollo de los planes de mejoramiento.

Ahora quiero pensar y escribir sobre mi experiencia a partir de los recuerdos, sensaciones y sentimientos diversos de la experiencia formativa. En mi mente se quedaron el primer encuentro con el nuevo lenguaje y los esquemas presentados en cada una de las sesiones para explicar que la calidad de la educación superior debe entenderse como un sistema complejo[2] y dinámico[3], y no como una simple lista de chequeo.

Luego de las charlas introductorias que nos dejaban confundidos con todo ese nuevo lenguaje en siglas, el trabajo minucioso y dirigido con el uso de guías para cada taller me permitió recorrer el camino de la mano de las maestras Rocío Santamaría, Michelle Gold y Olivia Yáñez, quienes de manera rigurosa pero con humor aclaraban nuestras dudas, limitaban nuestras discusiones y nos invitaban al trabajo colectivo; asimismo, nos instaban a realizar nuestras exposiciones de ideas en el marco de esa línea muy sutil que se traza entre el consenso y el disenso, a partir de los discursos de quienes trabajamos en educación y usamos retóricas profundas y consideraciones idealistas. Como expresa el Modelo “V”, la calidad de la educación superior es una experiencia personal que vive cada par y grupo de pares en cada visita.

En lo individual, aprender a ser par comenzó con la adquisición de un compromiso que requirió, en primer lugar, quitar mi investidura de lo aprendido y remitirme a deconstruir para luego reconstruir mi red mental; poner en ***on*** la capacidad de ***ver, observar, leer y oír*** diáfanamente, pero con la profundidad e intención que se requiere para entender de manera desprevenida y sorpresiva lo que ocurre en cada programa en su contexto.

Hoy entiendo el Modelo “V” en ese desdoblamiento fractal de los esquemas del Dr. González, como una figura en forma de “V” cuyas ramas expresan dos dimensiones fundamentales: en la vertiente izquierda se sitúan los componentes axiológicos y teleológicos —misión, visión, valores, principios, fines y objetivos institucionales—, mientras que en la vertiente derecha se localizan los resultados observables y medibles del quehacer universitario —perfil de egreso, desempeño profesional de los graduados, impacto social, innovación educativa, entre otros indicadores.

La base de la “V” representa los procesos sustantivos y operativos que vinculan los ideales institucionales con los productos obtenidos, incluyendo las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión. De esta forma, el Modelo “V” exige una correspondencia verificable entre lo que la institución y el programa declaran como su identidad y propósito, y los logros alcanzados en su práctica cotidiana.

Esta multidimensionalidad se dirige a la articulación que encadenan la superestructura, la estructura y la infraestructura, así como las visiones sobre lo macro, lo meso y lo micro, con los micromundos propios de la comunidad académica: estudiantes, profesores, egresados,

2 Compuesto por numerosos elementos interconectados que, al interactuar, producen comportamientos y propiedades no evidentes a partir de la suma de las partes individuales, cuyas interacciones pueden generar comportamientos emergentes, impredecibles y adaptativos.

3 En razón a las actividades fundamentales de docencia, investigación, extensión, responsabilidad social y las interacciones entre estas y los profesores, estudiantes, egresados, empleadores, directivas y la sociedad en la que impacta su quehacer.

empleadores y directivas. Son ellos, en su responsabilidad individual por programa e institución, los encargados de evaluar**se** y mejorar**se**, ya que de manera explícita el modelo insiste en la autonomía y en esa voluntad de acercamiento entre su *deber ser* y su *querer ser*.

Este enfoque obliga al par evaluador a replantearse la noción de “excelencia” desde una mirada más inclusiva, donde el análisis de los indicadores paramétricos es una constante que permite el diálogo en el tiempo entre el evaluador y el evaluado, para dar cuenta de la pertinencia, la coherencia y la consistencia frente a los desafíos del programa.

Durante las experiencias prácticas ocurridas en cada una de las sedes, rectores y directores de programa generosamente sometieron sus programas a nuestros ojos, oídos, lecturas e inexperiencia. En este escenario, herramientas metodológicas como el aula invertida (Arellano-Becerril y Escudero, 2022), el trabajo colaborativo y los informes diarios consolidaron una práctica experiencial rigurosa.

Cada módulo fue entregando cajas de herramientas para pensar en la complejidad orgánica y dinámica de cada programa, de tal manera que su metodología se constituyera en un modelo para entender su autoEvaluación–Planeación. Además, se acompañaron de actividades prácticas, por lo cual lo experiencial jugó un papel definitivo, culminando con informes escritos luego de cada día de entrenamiento, expuestos al otro día al grupo de aprendices.

El enfoque sistémico, interdisciplinario e internacional de la RIEV, determinado por el trabajo en equipo entre pares evaluadores y pares disciplinares de diferentes países, permite articular, analizar y monitorear de manera coherente el proceso de Evaluación–Planeación en los programas visitados, teniendo claro que los pares disciplinares poseen formación en el Modelo “V”, conocimiento de la profesión del programa que se acredita, experiencia académica, profesional e investigativa, y reconocimiento en su área.

El módulo disciplinar que se dictó en la Universidad de Panamá, con una amplia participación de decanos de América Latina y el Caribe, permitió ver el interés de los programas de Odontología en un modelo que permitía reconocer las particularidades y la complejidad de la calidad para la formación de los Odontólogos, a partir de las experiencias y ponencias de diferentes programas de los países participantes.

Este encuentro parecía idóneo para que la relación entre la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), la OFEDO y el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (SEACESALC) pudiera cristalizar el sueño ambicioso de la acreditación internacional de los programas de Odontología de América Latina y el Caribe, con la confluencia histórica de organizaciones serias que representaban a universidades, facultades, programas y escuelas de Odontología así como una organización de acreditación en el marco del “Proyecto Universidades Siglo XXI” de la UDUAL, pero que desafortunadamente no se consolidó.

Figura 1. *Línea del tiempo 2012-2016.*



Experiencias como par evaluador disciplinar

Ser invitada como par evaluador internacional implicó muchos compromisos: por un lado, representar a la RIEV y hacer la puesta en marcha de lo aprendido, representar a mi país, Colombia, y a la institución con la cual trabajaba en ese momento. En esta experiencia con pares de distintos países mi objetivo personal fue aportar en los siguientes aspectos: fortalecer la cooperación regional, identificar buenas prácticas transferibles y abrir posibilidades de colaboración interinstitucional. En este sentido, la evaluación externa, para mí, se constituyó en una plataforma de diálogo académico más que en un proceso de verificación normativa.

- **Primera experiencia: Lima, Perú**

El primer encuentro fue muy afortunado para mí. Siempre este pasaje de aprendiz de brujo a par evaluador internacional genera un aterrizaje forzado. Ocurrió en Lima, Perú, en octubre del 2012 junto a mis compañeras disciplinares, las Dras. Morón y Finlayton —super equipo—. Ellas me aportaron sus experiencias, conocimiento y sabiduría en la observación de procesos académicos, el análisis del currículo, la investigación, la revisión de prácticas clínicas y la interpretación del impacto social del programa.

Su maestría para utilizar los referentes del PEA, COPEA y las UVADIs y para identificar los indicadores paramétricos —que pasaron desapercibidos en el proceso de autoevaluación por parte de los actores internos del programa—, así como su agudeza en las preguntas durante

las entrevistas con los grupos de interés, me desveló que el modelo sí se ponía en escena y que sí era práctico.

Me maravillaron también sus capacidades para comprender y entender la realidad social y sanitaria así como la investigación en la formación del odontólogo; su habilidad para proponer, a pesar de los recursos limitados, estrategias de formación en investigación clínica comunitaria, prácticas interdisciplinarias o integración con tecnologías de bajo costo con alto impacto. También me asombró la manera en que el programa asumía un rol transformador, al articular la enseñanza con la responsabilidad social.

Para finalizar, la escritura del informe —en el cual la Dra. Morón tenía gran experiencia, clara, sucinta y directa— y el cual era sujeto de revisión por parte de la Mtra. Yáñez, requirió de trabajo minucioso para que el documento fuera un instrumento promotor de reflexión crítica, fundamentado en evidencias y con una retroalimentación clara, honesta, respetuosa y útil para la institución evaluada.

De este primer encuentro entendí que nuestro actuar debía orientarse a construir puentes entre lo local y lo global, entre la normatividad y la innovación, entre la tradición académica y la transformación social. La conclusión como pares académicos en este marco dialógico y parafraseando a la Dra. Morón, fue: “la educación tiene tres velocidades: lenta, más lenta y parada”, frase que he utilizado en muchos escenarios.

- **Segunda experiencia: Cusco, Perú**

La Universidad Andina del Cusco (Perú) se convirtió en una experiencia indeleble en mi memoria. El equipo de la RIEV movilizó pares para los diferentes programas que realizaron el trabajo de autoevaluación por pares externos.

La institución había formado a un grupo importante de directivas para poder adelantar el proceso de autoevaluación de los programas, así que teníamos en común el uso del lenguaje del Modelo “V”. Destaco la camaradería, el trabajo colaborativo del equipo y la buena vibra que se sintió en esta ciudad mágica del Imperio Inca, que me reunió nuevamente con dos mujeres excepcionales, esta vez como par disciplinar: la Dra. Garza y mi querida maestra Esther.

Luego de la primera experiencia, revisé con un ojo más agudo los documentos enviados: tenía claras mis preguntas, había afinado el libreto y había realizado un avance escrito a partir de lo encontrado.

Esta experiencia me permitió acercarme a los valores institucionales expresados en quechua: *Yachay* (saber o conocimiento), *Llank’ay* (trabajo), *Munay* (amor o voluntad) y *Ayni* (reciprocidad). Estos valores marcaron mi aprendizaje en este proceso, que se centraría en aprender a actuar con humildad en el marco de un diálogo complejo y difícil, determinado por el patriarcado directivo del programa de ese momento. En este contexto fueron admirables el temple y la gallardía de la Dra. Garza y la maestra Esther.

La herramienta ***ver, observar, leer y oír*** (“bajamos el volumen”) permitió mantener el equilibrio y alcanzar la información suficiente para conocer otras formas creativas de vincular

la docencia con la investigación y la responsabilidad social, en un diálogo más abierto con estudiantes y docentes.

Así, nuestro informe se centró en reconocer que cada programa refleja decisiones legítimas frente a sus propios desafíos y que, como pares evaluadores, nuestro objetivo no es emitir una sentencia sino ofrecer orientaciones que permitan avanzar progresivamente hacia la mejora, sin deslegitimar los logros alcanzados ni generar frustración en el colectivo del programa, enmarcando la transparencia como principio fundamental. El programa fue acreditado.

- **Tercera experiencia: San Salvador (virtual, pandemia)**

En el marco de la pandemia apareció la oportunidad de hacer un proceso como par evaluador externo en San Salvador, algo inédito e impensable en la contingencia sanitaria, pero que gracias a las tecnologías de la información y comunicación pudo llevarse a cabo. Allí aprendí que los contextos político, económico y social tienen un impacto directo en el desarrollo de la Educación Superior. En estos encuentros virtuales tuve por compañeros disciplinares a la Dra. Finlayton y el Dr. David Rodríguez Chaparro, y como par evaluadora a la Dra. Yáñez.

La legislación educativa del país definió una formación profesional de odontólogo con duración de ocho años, con título de Doctor si se realiza un trabajo de tesis luego de cursar mínimo 240 unidades valorativas (Ministerio de Educación de El Salvador, 2004), con un direccionamiento sobre los planes de estudio que tienen una gran rigidez, lo cual dificulta la formación de profesionales. Se suma a lo anterior la carencia de profesionales con formación posgradual.

Si bien el apoyo de la directiva fue fundamental, las dificultades en la comunicación fueron evidentes en razón a la falta de formación de un mayor número de personas del programa en el Modelo “V”.

En este escenario, ser par evaluador disciplinar me llevó a otro nivel y me permitió ver la experiencia transformadora, profesional y humana, que evidencia el programa en sus egresados. En este rol mi aprendizaje se dirigió a la apertura cultural, la ética profesional y el compromiso con la calidad educativa como respuesta responsable a los desafíos de salud bucal en un contexto diverso y complejo. Como pares, fue necesario exponer otros modelos educativos y otras formas en las que la Odontología se desarrolla; sin imponer visiones o modelos educativos propios, pusimos nuestro conocimiento al servicio del programa con información científica, técnica y tecnológica actualizada.

Aquí se entiende la coherencia y la consistencia en la creación de una narrativa más comprometida con la atención primaria y con las necesidades de la población rural y urbana marginada, en una tensión permanente con una formación que demanda tecnología de punta, internacionalización y sistemas de TIC avanzados. Concluí que los programas, en su proceso de autoevaluación, deben ver el vaso medio vacío, mientras que los pares evaluadores externos debemos ver el vaso medio lleno.

Conclusiones

Como par internacional, resulta inspirador evaluar programas de Odontología en diferentes países. Estas experiencias demuestran que la calidad requiere de mantener procesos simétricos entre sus políticas, la administración y las funciones sustantivas, con una claridad sobre el propósito formativo.

La educación odontológica en América Latina atraviesa una etapa de profundas tensiones y desafíos curriculares. Aunque en las últimas décadas se han impulsado importantes reformas en los sistemas educativos de la región, la formación de odontólogos aún presenta limitaciones estructurales que afectan la calidad, pertinencia y equidad de los egresados.

La persistencia de modelos tradicionales, el desfase entre la formación académica y las necesidades del entorno, así como la desigualdad institucional, configuran un escenario complejo, especialmente en países como Perú, El Salvador y Colombia; solo mediante una revisión crítica y contextualizada de los planes de estudio será posible formar odontólogos capaces de responder a los desafíos epidemiológicos, sociales y culturales de América Latina (Proyecto Latinoamericano de Convergencia Curricular ENLEC-PLACEO).

En los programas visitados, los estudiantes tienen dificultades para realizar su praxis clínica, deben llevar a los pacientes y en algunos casos pagar los tratamientos; el contacto con comunidades es poco resolutivo y se limita a acciones tímidas de promoción de la salud, sin planeación en el largo plazo con programas y proyectos que generen impacto.

A pesar de tener contacto temprano con comunidades y con las realidades sociales complejas, hay una capacidad limitada en recursos humanos, económicos y políticos para intervenir de forma ética y contextualizada en las necesidades en salud bucodental de las comunidades. Se suma a lo anterior la escasa inclusión de contenidos en salud pública, gestión sanitaria y trabajo interdisciplinario, reduciendo la formación integral del futuro odontólogo en aras de gestionar la técnica y la tecnología (Ladera y Medina, 2023). Otro elemento común es el desfase entre el número de egresados y las reales necesidades del sistema de salud, lo cual sigue siendo un problema crítico (Alcota et al., 2016).

En este escenario se evidencian múltiples enfoques curriculares: algunos con fuerte énfasis en lo biomédico, otros en lo comunitario; unos orientados a la alta especialización, otros comprometidos con la atención primaria. Este pluralismo ha enriquecido mi experiencia evaluativa y desafía al par internacional a evitar juicios etnocéntricos o simplificaciones comparativas. La clave está en valorar la coherencia interna del programa, su pertinencia frente a las necesidades locales y su alineación con los principios fundamentales de una formación odontológica en búsqueda de la calidad (Alfaro, 2024). Evaluamos para acompañar, no para sentenciar.

La evaluación externa, lejos de ser una fiscalización, es una oportunidad de diálogo transformador entre lo institucional y lo social, lo local y lo global. Es, en el fondo, una apuesta por la educación como práctica de libertad.

Recomendaciones

En cuanto al Modelo “V” y a partir de los informes emitidos, encuentro una gran riqueza por su exactitud y veracidad. Aún así, nos ha dejado perplejos el número de recomendaciones que contienen los informes, por demás muy ricos en información.

Si bien el modelo propone el seguimiento de los programas e instituciones, se requiere de reuniones formales más frecuentes para plantear planes de mejoramiento donde se pueda aprender a priorizar con estrategias dirigidas.

Es importante generar o construir tableros de mando para que evaluados y evaluadores puedan evidenciar de una manera más didáctica los avances en el seguimiento, así como trabajar en una plataforma para que los evaluados puedan hacer informes homogéneos centrados en el modelo, donde se mejore la visibilidad más allá de la “fotografía” del antes y después que permiten los paradigmagramas.

Finalmente, valdría la pena seguir promoviendo los encuentros periódicos de los coloquios, donde se fortalece el conocimiento del modelo y la fraternidad entre los pares.

Referencias bibliográficas

Alcota, M., Ruiz de Gauna, P. y González, F.E. (2016). La Carrera de Odontología en el Contexto Actual de la Educación Superior Chilena. *International journal of odontostomatology, 10*(1), 85-91. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-381X2016000100014

Alfaro Macías, A.P. (2024). Análisis prospectivo de la educación odontológica en Latinoamérica. Revisión Bibliográfica. *UNESUM - Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria, 8*(3), 217–226. https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v8.n3.2024.217-226

Arellano-Becerril, E. & Escudero N., A. (2022). Tendencias de investigación de aula invertida con aprendizaje colaborativo. Una revisión sistemática. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 13*.

Ladera Castañeda, M.I. y Medina Sotelo C.G. (2023). La salud bucal en América Latina: Una revisión desde las políticas públicas. *Salud, Ciencia y Tecnología 2023; 3*:340. https://doi.org/10.56294/saludcyt2023340

Ministerio de Educación de El Salvador. (2004). *Ley de Educación. Decreto No.468.* Asamblea Legislativa de la República de El Salvador.

Morón Borjas, A., Yépez, E.P., Arango, L.A., Santana, Y. & Rincón, M.C. (2008). Caracterización del plan de desarrollo de la OFEDO/UDUAL y su visión sobre la formación de talento humano en Odontología. *Ciencia Odontológica, 5*(1), 7–16.

Experiencias evaluativas con la RIEV

María Leonor Mesa Cordero

Directora del Museo de Arte y Cultura (MACUB)
Universidad de Boyacá | Colombia

Experiencias evaluativas con la RIEV

María Leonor Mesa Cordero[1]

Resumen
El presente artículo presenta una reflexión crítica sobre la experiencia de ser par académico en la Red Internacional de Evaluadores (RIEV), destacando el modelo “V” como una propuesta dialógica e integral para la evaluación de la calidad en la educación superior. A partir de vivencias personales y profesionales, se analizan los aprendizajes, desafíos y transformaciones que conlleva este rol, así como la relevancia de una evaluación contextualizada, ética y comprometida con la realidad latinoamericana. Se enfatiza la necesidad de una evaluación con sentido formativo, que articule docencia, investigación y proyección social, y que valore la diversidad institucional como motor de mejora continua.

Palabras clave: Evaluación educativa; Modelo “V”; RIEV; calidad en educación superior; par académico; transformación institucional.

Introducción

Ser par académico internacional en la Red Internacional de Evaluadores (RIEV) representa una oportunidad única de crecimiento profesional, humano y académico. Esta experiencia permite comprender en profundidad el Modelo “V”, basado en la Teoría de los Procesos Alterados, así como explorar sus implicaciones, especialmente en cuanto a los aspectos susceptibles de modificación. Además, posibilita la participación activa en el aseguramiento de la calidad de las instituciones educativas a las que la RIEV ha logrado llegar. En este artículo, comparto una reflexión amplia y personal sobre lo que ha significado para mí desempeñar este rol, abordando tanto los aprendizajes adquiridos como los desafíos enfrentados y las transformaciones internas y profesionales que ha generado.

1 Directora del Museo de Arte y Cultura (MACUB), Universidad de Boyacá | Colombia.
mlmesa@uniboyaca.edu.co

La RIEV y el Modelo “V”: Una propuesta audaz

La RIEV propone un modelo de evaluación denominado “V”[2] que va más allá de un simple esquema técnico de revisión de factores o características que miden porcentualmente avances en determinados aspectos de la vida universitaria. Es un modelo de carácter dialógico que promueve el encuentro de saberes y la construcción compartida de criterios de calidad, es decir, el diálogo permite la interacción de ideas y la construcción de una visión de calidad que considera los contextos, las trayectorias y la mirada de futuro.

En este enfoque, tanto el evaluado como el evaluador tienen roles activos y complementarios: el primero se abre a mostrar y defender su trayectoria institucional y académica, y su posicionamiento en un contexto definido; el segundo propone una mirada crítica, constructiva y contextualizada.

Mi primer acercamiento al modelo se dio a través de los talleres formativos organizados por la RIEV. Estas instancias estaban orientadas a capacitar tanto a los evaluados como a los evaluadores en la comprensión integral del modelo y sus implicaciones, con el propósito de fortalecer los procesos de mejora continua en las instituciones de educación superior. En estos espacios entendí que el Modelo “V” se fundamenta en tres ejes: la identidad institucional, la congruencia académica y la responsabilidad social. Cada uno de ellos invita a mirar la universidad no como una entidad aislada sino como un actor transformador en su entorno.

Comprender esta propuesta fue un proceso de aprendizaje profundo que me permitió analizar el papel de las evaluaciones externas, especialmente si se comparan con aquellas planteadas desde el gobierno nacional en Colombia. La evaluación promovida por la RIEV se estructura desde la caracterización de universos que contemplan el ser, el conocer y el hacer con el fin de generar un enfoque holístico de la evaluación, orientado hacia una comprensión más integral de la institución y sus aportes reales al contexto. Esto implica no solo medir el conocimiento técnico, sino también explorar las actitudes, valores y habilidades prácticas de los egresados, los grupos de investigación, los aportes sociales, entre otros. De esta manera, se promueve una visión más enriquecedora y aplicada de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que va más allá de la simple adquisición de contenidos y se enfoca en la formación de profesionales con capacidad crítica, ética y comprometida con su entorno.

Esta mirada multidimensional permite que la evaluación no solo se convierta en una herramienta para medir resultados, sino en un proceso reflexivo y transformador que impulsa el desarrollo de las instituciones educativas hacia una mayor responsabilidad social y una mejor alineación con las necesidades y expectativas del contexto sociocultural y económico en el que operan.

En contraste, las evaluaciones tradicionales que se implementan desde el gobierno nacional en Colombia suelen centrarse principalmente en la medición de los logros académicos, sin

2 La “V” del nombre hace referencia a las cinco vocales de sus componentes: Análisis, Estructural, Integrativo, Organizaciones, Universitarias.

tomar en cuenta de manera tan directa las dimensiones más humanas y contextualizadas de los procesos pedagógicos. El modelo nacional tiende a centrarse en una lógica de parametrización, con un enfoque excesivamente cuantitativo y normativo, que prioriza requisitos formales que pueden ocultar la riqueza cualitativa de los procesos educativos; además, existe una descontextualización, precisamente porque los criterios de evaluación son homogéneos en instituciones que en realidad son diversas desde muchos aspectos, como su ubicación en el territorio colombiano, por ejemplo. Es una evaluación centrada en el control, más que en el diálogo.

Esta diferencia de enfoque tiene implicaciones significativas en cómo se interpretan los resultados y en qué medida estos pueden influir en el diseño de políticas educativas que fomenten un desarrollo integral de los estudiantes.

La propuesta de la RIEV, al integrar dimensiones como la emocionalidad, la creatividad y el pensamiento crítico, refuerza la necesidad de una evaluación más abierta, dinámica y flexible, alineada con las demandas del siglo XXI. Esto no solo permite una mejor preparación académica, sino también una formación humana más completa, capaz de enfrentar los retos de una sociedad en constante cambio y, sobre todo, con el peso de la incertidumbre.

El Modelo “V” precisamente parte de la historia de las instituciones, su análisis estructural integrativo y en el cómo se configuran contextos específicos; es decir, se forja una identidad en el territorio que conduce necesariamente a una singularidad. Para ello, es fundamental la relevancia de la Misión y la Visión declaradas por la institución: estas son la brújula que orienta no solo las acciones y decisiones estratégicas, sino también la forma en que la institución se percibe y se relaciona con su entorno. La Misión define el propósito fundamental de la organización, mientras que la Visión proyecta su futuro, estableciendo metas y objetivos claros que reflejan la contribución que la institución desea hacer a la sociedad y al desarrollo del conocimiento.

En este sentido, la congruencia entre la Misión, la Visión y las prácticas institucionales se convierte en el eje esencial para la construcción de una identidad única y significativa. La coherencia entre estos elementos no solo fortalece la imagen de la institución, sino que también asegura que su presencia en el territorio sea percibida de manera auténtica y alineada con las expectativas y necesidades de la comunidad, lo que contribuye a su éxito y sostenibilidad en el largo plazo.

De esta forma, la congruencia es una palabra clave y un principio fundamental en todos los procesos institucionales; todos ellos deben estar alineados con los derroteros establecidos en planes de desarrollo o en planes de trabajo a corto, mediano y largo plazo. Esta coherencia asegura que cada acción y estrategia estén orientadas hacia los objetivos institucionales, fortaleciendo la identidad y la proyección de la institución.

En este marco, la articulación entre la institución, el conocimiento, el trabajo y la sociedad define el perfil del egresado. La institución, a través de su Misión y Visión, establece la intencionalidad clara y explícita para formar profesionales con un perfil integral, capaces de responder a las demandas del contexto social y cultural en el que se desenvuelven. Esto sería la responsabilidad social, entendida como un bien común y un compromiso ético.

De esta manera, esta conexión refleja la misión institucional, pero también define su responsabilidad con la formación integral y la capacitación productiva de sus estudiantes.

La formación integral, por tanto, constituye otro componente esencial de autoconciencia que permite al estudiante diferenciarse, reconocerse y posicionarse con sentido crítico frente a sí mismo y al entorno. Esta formación debe estar profundamente vinculada al contexto cultural, integrando las dimensiones epistemológica, ontológica y metodológica; en otras palabras, implica no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de la capacidad para aprender, aprehender, a pensar críticamente, reflexionar sobre la realidad y estar preparado para la incertidumbre. Este derrotero generalmente se visualiza en la misión de las Universidades.

Es decir, la congruencia, la consistencia y la coherencia entre la Misión, la Visión, las prácticas formativas, el modelo pedagógico y los perfiles definidos debe garantizar que la educación ofrecida no solo sea relevante y pertinente, sino que también promueva la transformación integral del individuo, preparándolo para enfrentar con éxito los retos y oportunidades que plantea la sociedad.

De lo dicho anteriormente, aprender a pensar es la clave del proceso formativo, mientras que la formación integral implica desarrollar una conciencia crítica de la realidad, la capacidad para emitir juicios de valor fundamentados y una comprensión profunda del entorno y de uno mismo. Este proceso requiere tanto autoconciencia como conciencia social, entendidas como dimensiones fundamentales que permiten al estudiante situarse en el mundo con responsabilidad y compromiso. La autoconciencia posibilita el reconocimiento de las propias capacidades, límites y motivaciones; la conciencia social habilita una lectura crítica del contexto, orientada a la transformación positiva de la sociedad. Estas dimensiones constituyen una precondición para el desarrollo integral de las demás competencias formativas.

Este compromiso exige una articulación efectiva entre docencia, investigación y proyección social. En otras palabras, se trata de aprender haciendo, reflexionar sobre lo que se hace y proponer transformaciones a partir de la experiencia. Por ello, es fundamental fomentar la colaboración activa entre docentes y estudiantes, promoviendo espacios como las Unidades de Vinculación Docencia-Investigación (UVADIs), donde el conocimiento se construye de forma dialógica, práctica y situada. En estos espacios se analizan problemáticas concretas de un contexto específico y se plantean propuestas de intervención o mejora, que responden a las necesidades reales del entorno y fortalecen tanto el proceso formativo como el impacto social de la universidad.

Ser evaluado y ser evaluador: doble aprendizaje

La evaluación no solo constituye una mirada dominante sobre un proceso, es por eso importante comprender las etapas y los actores que participan en la misma.

La participación desde ambos roles del proceso de evaluación —como parte de una institución evaluada y como par internacional evaluador— permite una comprensión más

profunda del valor de la evaluación y de su impacto en las instituciones y en las personas que las integran. Esta doble perspectiva facilita la reflexión sobre la relevancia de la evaluación en la construcción institucional, así como en la consolidación de programas y facultades.

En el contexto de las instituciones evaluadas, se reconoce que la presencia de un par externo puede generar tensiones, pero también ofrece la posibilidad de confirmar los avances construidos históricamente. Estos avances han dejado huella en personas, comunidades y territorios, a la vez que han contribuido al fortalecimiento institucional. Asimismo, la evaluación suscita una expectativa legítima por recibir una mirada objetiva y constructiva que oriente hacia el mejoramiento.

El ejercicio de ser evaluado destaca la importancia de visibilizar con transparencia tanto las fortalezas como los aspectos por mejorar, así como de comprender la evaluación como una oportunidad para el crecimiento institucional, no como una amenaza.

Desde el rol del par evaluador se reafirma la importancia ética de la palabra y la responsabilidad que implica emitir juicios. La evaluación no debe entenderse únicamente como un acto de verificación, sino como un ejercicio reflexivo y profundamente humano. Los análisis deben ser justos y respetuosos del contexto particular de cada institución, reconociendo que cada universidad constituye un universo propio, con historia, cultura y retos específicos.

En este sentido, el papel del evaluador no es imponer modelos externos, sino acompañar procesos internos, propiciando que cada institución identifique sus fortalezas, reconozca sus desafíos y trace su ruta hacia la mejora continua. Este enfoque contribuye al enriquecimiento del proceso evaluativo y al fortalecimiento de la comunidad académica en su conjunto.

La ética del encuentro

Una de las dimensiones más potentes del trabajo con la RIEV es la ética del encuentro. Evaluar no es simplemente verificar el cumplimiento de unos estándares, sino sostener un diálogo donde se construyen sentidos compartidos. La escucha activa, la empatía, el respeto intercultural y la humildad epistémica son elementos esenciales del trabajo del par; así, las visitas de evaluación deben ser espacios de construcción académica. He visto cómo las instituciones se transforman cuando el proceso se vive como una oportunidad de mejora. También he experimentado la necesidad de ser flexible, de abrirme a otras formas de entender la universidad, de reconocer mis propios prejuicios y de dejarme sorprender.

La mirada latinoamericana

Otro elemento clave y distintivo de la RIEV es su firme apuesta por una perspectiva latinoamericana de la evaluación de la calidad en la educación superior. En un contexto global donde los estándares suelen definirse desde lógicas hegemónicas y ajenas a nuestras realidades, la RIEV ha promovido la construcción de referentes propios, arraigados en el diálogo con las particularidades sociales, culturales e históricas de los países de la región.

Formar parte de este proyecto fortalece el compromiso con la soberanía epistemológica, entendida como la capacidad de generar, validar y aplicar conocimientos desde matrices culturales y académicas propias. Asimismo, ha reafirmado la necesidad de una evaluación contextualmente pertinente, que no se reduzca al cumplimiento de indicadores formales, sino que reconozca las luchas, aspiraciones, trayectorias y formas de producción de sentido propias de nuestras universidades. Evaluar desde y para América Latina implica repensar críticamente el sentido mismo de la calidad, incorporando dimensiones como la equidad, la inclusión, el compromiso social y la interculturalidad como ejes centrales del quehacer universitario.

Retos y desafíos del rol como par evaluador

Ejercer como par evaluador no está exento de retos. Uno de los principales ha sido equilibrar la objetividad técnica con la sensibilidad humana. En ocasiones, los informes institucionales no reflejan del todo la complejidad de las prácticas, y es en las visitas in situ donde se descubre la riqueza (o la fragilidad) de lo que se hace.

Uno de los principales desafíos en el ejercicio de la evaluación es la necesidad de sintetizar, en un tiempo limitado, observaciones complejas y multidimensionales. El informe final debe ser claro, argumentado y útil, pero también debe construirse desde una perspectiva respetuosa y propositiva. No se trata solo de emitir juicios, sino de aportar a la mejora institucional a través de una retroalimentación crítica y constructiva.

Este proceso exige habilidades de análisis, síntesis y redacción rigurosas, que no se adquieren de forma improvisada. En este sentido, la formación ofrecida por la RIEV ha sido clave para fortalecer las competencias de quienes actuamos como pares evaluadores. Elaborar una mirada integral implica un trabajo constante de reflexión, comprensión y sensibilidad frente a las particularidades de cada institución. Supone la capacidad de situarse en el contexto evaluado, asumir sus realidades, trayectorias y desafíos, y entenderlos desde dentro, evitando caer en comparaciones inadecuadas con otras realidades educativas que responden a condiciones, historias y entornos completamente distintos.

Así, el ejercicio evaluativo adquiere una dimensión ética y política: se convierte en una práctica comprometida con la justicia académica, el respeto a la diversidad institucional y el reconocimiento del valor que cada universidad aporta desde su especificidad al desarrollo de su comunidad y de la región.

Es por ello que el ejercicio del par evaluador adquiere un papel preponderante en los procesos de evaluación con sentido transformador: actúa como un mediador entre el modelo de evaluación y la realidad vivida por la comunidad universitaria, lo que exige una postura crítica, reflexiva y profundamente respetuosa.

Su aporte es fundamental para garantizar que el proceso evaluativo no sea un ejercicio de control externo, sino una oportunidad genuina para el diálogo, el aprendizaje mutuo y la mejora continua. En este sentido, su intervención no solo valida, sino que también inspira y orienta hacia la construcción de una universidad más pertinente, inclusiva y comprometida con su entorno.

Transformaciones personales y profesionales

El hacer parte de la RIEV transforma la manera de entender la educación superior, permite ampliar la mirada, comprender mejor las dinámicas institucionales y valorar el trabajo silencioso de muchas universidades que, con sus recursos, hacen esfuerzos inmensos por garantizar calidad y pertinencia.

En lo personal, me ha hecho más reflexiva, más crítica y a la vez más empática. He aprendido a leer más allá de los indicadores, a escuchar las historias institucionales, a identificar las potencialidades ocultas y a valorar las apuestas de largo aliento.

También es importante destacar que esta transformación no solo ha representado un cambio en las formas de hacer, pensar y construir colectivamente, sino que ha posibilitado una revalorización profunda de lo propio: de aquello que ha sido fruto del esfuerzo, del compromiso y del trabajo conjunto de equipos interdisciplinares a lo largo de muchos años. Esta mirada retrospectiva ha permitido reconocer que el camino recorrido ha estado lleno de aprendizajes, de experiencias significativas y de logros compartidos. Comprender que nada de lo construido ha sido en vano es reconocer el valor de la historia vivida, de las decisiones tomadas, de los aciertos y también de los desafíos superados. Esta conciencia del pasado fortalece nuestra identidad colectiva, nos impulsa a seguir transformando con sentido y nos recuerda que el legado construido sigue siendo una base sólida sobre la cual proyectar futuros aún más significativos.

Conclusiones: Ser par como compromiso con una calidad transformadora

Asumir el rol de par internacional en la RIEV implica mucho más que una función técnica o administrativa: representa un compromiso profundo con una visión transformadora de la calidad educativa. Es reconocer que la evaluación no puede entenderse como un simple acto de verificación o control, sino como un proceso pedagógico, ético y constructivo que busca incidir de manera positiva en la mejora continua de nuestras instituciones de educación superior.

Ser par es, en esencia, un ejercicio de diálogo y construcción colectiva, donde se privilegia el acompañamiento respetuoso de los procesos institucionales, el tendido de puentes entre saberes diversos, el fortalecimiento de capacidades internas y la conformación de redes que permitan la circulación de experiencias, perspectivas y aprendizajes. No se trata de “evaluar por evaluar”, sino de comprender en profundidad las dinámicas institucionales, identificar oportunidades de mejora contextualizadas y contribuir a que nuestras universidades sean más inclusivas, más pertinentes, más humanas y más comprometidas con las realidades que las rodean.

Esta experiencia ha sido, sin lugar a dudas, uno de los procesos más significativos de mi trayectoria académica. Me ha permitido reafirmar mi convicción de que la educación es un

derecho fundamental, un espacio de diálogo intercultural y una herramienta poderosa de transformación social. Evaluar desde esta perspectiva es también un acto de esperanza: confiar en que es posible construir sistemas educativos más justos, más equitativos y más sensibles a las necesidades de nuestros pueblos.

A lo largo de los distintos ejercicios de evaluación compartidos, ha quedado claro que la formación científica y académica debe tener un profundo sentido de realidad. Esto implica comprender y valorar las distintas lógicas que atraviesan a cada institución, interpretar con agudeza los contextos locales, regionales y nacionales, y emitir juicios fundamentados que reconozcan tanto la diversidad como la especificidad de cada proyecto educativo.

Entender los valores que orientan a cada disciplina, facultad o dependencia permite desarrollar una mirada holística que no se limita a criterios universales, sino que incorpora la riqueza del pensamiento crítico, el diálogo interdisciplinar y el compromiso social. En palabras de la RIEV, la evaluación debe ser coherente con los procesos de enseñanza y aprendizaje, proponiendo con claridad el referente institucional que define el sello identitario de cada universidad: aquello que hace en lo social, en lo académico, en lo territorial y en lo cultural.

Evaluar, entonces, es también reconocer el papel transformador de la educación en nuestras sociedades, y reafirmar la responsabilidad de nuestras universidades en la construcción de un conocimiento que tenga sentido, que genere impacto y que contribuya, desde lo local, a los grandes desafíos globales.

Mi camino en el Modelo “V”: Intencionalidad, fundamentos y capacidades en clave evaluativa

Mariana Saenz

Directora del Instituto de Posgrado y Profesora Titular del Área de Administración
Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) | Argentina

Mi camino en el Modelo “V”: Intencionalidad, fundamentos y capacidades en clave evaluativa

Mariana Saenz[1]

Resumen
La idea de este escrito es reconstruir reflexivamente mi devenir personal atravesada por la formación en el Modelo “V” y luego de 15 años de vivir experiencias de implementación en Instituciones de Educación Superior, como tallerista, par evaluada y par evaluadora. Sin duda alguna, el modelo y su anclaje epistemológico en la Teoría de los Procesos Alterados ha marcado mi ser, mi vocación docente, mi práctica áulica y mi accionar personal e institucional.

Palabras clave: Par evaluador; autoevaluación; certificación; mejoramiento continuo; ética profesional; Modelo “V”.

Mi llegada al Modelo “V”

Podría decir que no fue lineal ni planificada. Como muchas decisiones significativas en mi vida, emergió en un momento de búsqueda: de sentido, de herramientas, de formas más profundas de comprender el lugar que ocupamos en la educación superior, aunque poco consciente o deliberado. Como parte de mi formación, había aprendido a leer los sistemas, a descomponer problemas, a intervenir con lógica y estrategia, a involucrarme en la complejidad y tratar de abordarla. Fue en ese contexto cuando, a través de la participación en una capacitación sobre autoevaluación universitaria, conocí por primera vez el Modelo “V” de Jorge González González. Lo que inicialmente parecía una herramienta más que interpelaba los estándares de calidad y promovía la mirada procesual, con avances propios de cada institución, pronto se reveló como una lente epistemológica potente, capaz de integrar lo normativo, lo operativo y lo simbólico en un solo proceso.

No fue solo una lectura académica: fue un espejo. El modelo me interpeló porque no partía de estándares ajenos ni de formatos rígidos, sino de la pregunta por el sentido, por la intencionalidad, por la coherencia entre lo que decimos que hacemos y lo que efectivamente

1 Directora del Instituto de Posgrado y Profesora Titular del Área de Administración, Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) | Argentina. marianasaenz@unnoba.edu.ar

hacemos. Me permitió reconocerme en un espacio de construcción colectiva, pero también me exigió una transformación interna: pensarme no solo como técnica o docente, sino como par evaluadora, como sujeto implicado en un proceso de mejora compartido.

Desde entonces, el Modelo “V” dejó de ser un marco para convertirse en una práctica vivida, una guía para acompañar procesos con mirada ética, situada y transformadora.

En lo personal, participé en el proceso de Acreditación Institucional de la Universidad Nacional del Noroeste de Buenos Aires, ámbito en el que me desempeño, y al año siguiente colaboré con el seguimiento del proceso para ser sorprendida luego con la invitación a ser par evaluadora de la RIEV. A partir de ese momento, en formación continua y participación activa de modo permanente, fui creando el perfil autobiográfico que describo a continuación.

La intencionalidad que me impulsa, la superestructura como proyecto de sentido: entre la herencia, la vocación y la transformación

En el Modelo “V”, la superestructura representa el plano más abstracto, pero también el más fundante: la intencionalidad que orienta la acción, el proyecto de humanidad que subyace a cada elección profesional. En mi caso, esta intencionalidad no se construyó desde una cátedra o una lectura, sino desde la experiencia vivida, desde una historia marcada por la movilidad social, la vocación y la transformación permanente.

Soy la primera universitaria de mi familia. Ese hecho, que puede parecer anecdótico, es en realidad una marca estructurante. Ingresar a la universidad significó abrir un camino nuevo no solo para mí, sino para los que venían detrás. Si bien en la familia paterna hay experiencias previas con los estudios superiores, también es cierto que representaban en aquel momento “lugares inalcanzables”. La posibilidad de acceder a una profesión fue claramente habilitada por mi madre, quien decidió —con solo veintidós años y 2 hijas— mudarse a vivir a una ciudad donde hubiera universidad. Comenzar supuso enfrentar miedos, romper con mandatos y, al mismo tiempo, honrar un legado de esfuerzo, de trabajo, de confianza silenciosa en que “algo más” era posible. Esa es mi superestructura originaria: una ética de la posibilidad, una apuesta por lo que aún no existe, pero se intuye.

Con el tiempo, esa herencia se entrelazó con una vocación docente profunda. Enseñar, acompañar procesos de aprendizaje, formar personas y no solo profesionales, se convirtió en un eje central de mi hacer. Allí comprendí que el conocimiento no debe ser un privilegio individual, sino una herramienta para democratizar oportunidades, para devolverle al conocimiento su función social. Una herramienta que debemos honrar.

Desde muy joven participé en actividades que exigían algún grado de involucramiento personal en lo socialmente compartido, como catequista en la Iglesia Católica, como coordinadora de retiros espirituales para jóvenes o acompañando a quien quisiera transitar el proceso de aprendizaje en mejores condiciones: las colectivas.

La Teoría de los Procesos Alterados me ayudó a leer estos desplazamientos no como trayectorias lineales, sino como alteraciones fundantes. Cada escalón en mi carrera —desde

recibirme de contadora pública hasta obtener la licenciatura en administración, desde ser docente de grado hasta intervenir en procesos de evaluación institucional— fue un acto de reconfiguración, un ejercicio de alterarme para poder intervenir.

La intencionalidad es clara y responde a quién voy siendo en este querer ser. En esta clave, la superestructura no es una abstracción lejana, sino un modo de habitar el mundo con un compromiso ético. La visión materna de generar las condiciones por si algún día queríamos estudiar, la vocación de servicio familiar y propia, así como la movilidad ascendente provista por la “educación” hicieron que, sumada la experiencia con el Modelo ”V”, cada intervención en planeación, en docencia, en evaluación, pudiera darle sentido al significado propio y ordenar estructuralmente ese deseo interno de contribuir a la mejora de la calidad en todos los actos como persona.

El Modelo “V” me permite hoy volver sobre ese recorrido con una nueva conciencia: la superestructura no es un punto de partida, sino un horizonte móvil que se resignifica con cada experiencia. Mi intencionalidad es la de una mujer que eligió el conocimiento como herramienta de transformación, que hizo del acceso un acto político, de la docencia un acto de amor, y de la evaluación un acto de justicia institucional.

El deseo de permanecer, con el sentido de transformar realidades por pequeñas que fueran, siempre es reconfortante. El inicio de mi formación en el Modelo “V”, allá por el año 2010, me permitió comprender que ser contadora pública o licenciada en administración, más allá de la profesión, era una puerta de acceso a procesos de mejoramiento de esas profesiones y al contacto con colegas que desde sus lugares tenían, por momentos, miradas similares y también configuraciones o modelos mentales muy diferentes, propios o resultantes de su devenir.

Desde una práctica profesional sostenida en el campo de la administración, la planificación estratégica y la docencia universitaria, he transitado, como muchos, diferentes niveles del sistema de educación superior, pero con una particularidad que marca la superestructura de mi proyecto: ser la primera universitaria en una familia trabajadora, lo que imprime sentido, intencionalidad y compromiso a cada decisión tomada en el camino de formación. Esa intencionalidad profunda —el deseo de abrir caminos y devolver oportunidades— es el primer nivel del Modelo “V” que aquí se encarna en mi historia concreta. Este “ir y venir” entre el ejercicio profesional independiente y la docencia, evidencia lo que la teoría de los procesos alterados conceptualiza como una “ruptura significativa” con el orden previo, que habilita el pasaje hacia nuevas estructuras simbólicas y materiales. Esa alteración no es solo un quiebre, sino una condición de posibilidad para una transformación identitaria, en tanto la experiencia educativa no se vive como continuidad sino como hito disruptivo y, por supuesto, se aprende siempre.

El fundamento que me sostiene como persona, los límites en el sentido de dar form y la manera de hacer (estructura)

El segundo nivel del Modelo “V”, la estructura, es el espacio donde las intenciones —aquello que la superestructura propone como horizonte— empiezan a traducirse en prácticas concretas,

en vínculos, en organización y acción. En mi propia trayectoria, esta dimensión se desplegó a medida que mis saberes disciplinares y mi experiencia docente se articularon con una nueva forma de comprender las organizaciones y el mundo en general: no como un lugar estático, sino como un sistema vivo, atravesado por relaciones, tensiones, aspiraciones y posibilidades.

La formación como contadora pública me introdujo en la lógica analítica, en la precisión de la información y en el control de procesos. Más tarde, la licenciatura en administración me habilitó a mirar más allá de los números: a leer estructuras, pensar estratégicamente y articular recursos en contextos diversos. Sin embargo, fue el contacto con el Modelo “V” lo que permitió reconfigurar esas herramientas en clave educativa, entendiendo que planificar o evaluar una carrera, un programa o una práctica docente, implica también intervenir en una red compleja de relaciones entre sujetos, conocimientos y territorios.

En mi caso, mi dimensión estructural comenzó a tomar forma con la carrera de contadora pública, en donde incorporé un conjunto de herramientas rigurosas para el análisis de la información, la gestión organizacional y el control institucional. Sin embargo, muy pronto comprendí que esos saberes técnicos debían ser ampliados, interrogados y contextualizados. Fue allí donde la licenciatura en administración y posteriormente la especialización en docencia universitaria permitieron integrar una mirada más sistémica, estratégica y crítica sobre las organizaciones, particularmente las universitarias.

A medida que fui transitando el camino académico, la práctica docente se convirtió en un espacio de reflexión e innovación. Enseñar administración fue también enseñar a pensar críticamente, a cuestionar modelos establecidos, a leer los contextos y no solo las planillas. La docencia me enseñó que formar profesionales implica ofrecer herramientas, pero también habilitar preguntas. La Maestría en Tecnologías aplicadas a la Educación me permitió su incorporación a la forma en que se enseña, a los límites en la adecuación de los modelos. La necesidad de encontrar la estrategia adecuada para las personas en el momento situado.

El ingreso al campo de la evaluación institucional me colocó en una nueva frontera epistemológica. Aquí, la estructura se expandió: ya no se trataba solo de manejar instrumentos técnicos, sino de comprender el sentido político, organizacional y subjetivo de los procesos de evaluación. En este punto, el Modelo “V” y la Teoría de los Procesos Alterados fueron claves para reordenar mi comprensión de la realidad como una trama en constante reconfiguración, en donde cada actor, cada decisión y cada práctica tienen un peso significativo.

Esta nueva estructura me permitió intervenir desde otros lugares: como asesora, como evaluadora, como formadora de docentes. Me dio un lenguaje nuevo para pensar las universidades, pero también una forma ética y metodológica de acompañar procesos complejos. Aprendí a leer los síntomas institucionales como señales, no como fallas; a construir diagnósticos situados, no recetas universales; a trabajar con la diferencia, no a pesar de ella.

Como señalé antes, con base en el Modelo “V”, planificar o evaluar una carrera, un programa o una práctica docente implica también intervenir en una red compleja de relaciones entre sujetos, conocimientos y territorios. Esa red se materializa en planes de estudio, en líneas de investigación, en proyectos de extensión, en encuentros institucionales. Pero también —y sobre todo— en la forma en que esas estructuras se viven y se experimentan: por parte de

los estudiantes, de los equipos docentes, de los cuerpos de gestión. Participar en procesos de evaluación y mejora institucional me colocó frente a esa trama estructural: fui testigo y parte activa del modo en que las intenciones institucionales se hacían —o no— realidad a través de prácticas concretas, decisiones curriculares, espacios de innovación y resistencias internas.

La Teoría de los Procesos Alterados me ayudó a leer esa experiencia con otra profundidad. Lo estructural no es una maquinaria que opera sola, ni un conjunto de documentos que se aplican mecánicamente. Es un sistema en disputa, sujeto a tensiones entre lo prescrito y lo posible. Muchas veces, ser parte de la estructura fue también alterarla: proponer nuevas formas de enseñar, de evaluar, de vincularnos con el contexto. Asumir que una estructura educativa solo tiene sentido si es capaz de responder críticamente a las condiciones de su tiempo.

En esa lógica, mi identidad profesional también se vio estructuralmente transformada. Lo que comenzó como una inserción técnica, fue adquiriendo forma pedagógica, política e institucional. Ser parte de procesos de mejora, participar en UVADIs, trabajar en equipos interdisciplinarios y diseñar propuestas formativas con impacto social consolidó una estructura de pensamiento y acción, que articula saber disciplinar, ética profesional y compromiso universitario. Hoy sé que la estructura no solo organiza: también habilita, o limita, la transformación. Por eso, mi tarea sigue siendo acompañar procesos donde esa estructura pueda estar siempre al servicio del proyecto formativo que le da sentido.

Desde lo disciplinar, herramientas concretas como el análisis FODA, el modelo Canvas, la gestión por resultados y el diseño de planes de fortalecimiento estratégico para PyMEs, ha permitido una comprensión aplicada de la complejidad organizacional y formativa, que he traducido en mi propio aporte de conocimiento. Esto, sumado a las particularidades de mi “ser”, mi forma de conectar con los otros, la manera en que genero y sostengo mis relaciones con mis pares ha ido modificándose, producto del propio camino recorrido. Aquí también la Teoría de los Procesos Alterados se hace presente: cada nuevo escalón formativo implicó un desborde de la zona de confort, una apuesta por reorganizar los saberes disponibles, integrar nuevas lecturas, desafiar certezas. Lejos de un tránsito lineal, este recorrido se asemeja a una espiral donde cada etapa implica resignificar la anterior, acumulando experiencia, pero también reaprendiendo a leerla.

El llamado hacia la docencia no fue una decisión inmediata, sino una emergencia progresiva que se fue definiendo en la práctica y en el contacto con otros y otras. Inicialmente formada para el ejercicio profesional en campos económicos y organizacionales, mi posibilidad de enseñar surgió como una alteración en el sentido de lo esperado: un giro que no implicó abandono, sino relectura del saber disciplinar desde una perspectiva pedagógica. Por otro lado, la incorporación temprana a espacios de gestión y de toma de decisión también requirió una adecuación de roles y un ejercicio de reconfiguración del “Ser”.

Enseñar no es solo transmitir conocimientos: es construir escenarios donde otros puedan “alterar” sus propias trayectorias, como en su momento fue alterada la mía. En este sentido, cada clase, cada intervención curricular, cada proceso de evaluación institucional se convierte en una oportunidad para ejercer una docencia transformadora que no repite formatos, sino que los reconfigura en función del contexto y de los sujetos involucrados.

El aula, entonces, se presenta como un espacio estratégico donde los tres niveles del Modelo “V” se entrecruzan y materializan. Una práctica que no solo opera desde lo técnico, sino desde una profunda reflexión sobre el sentido de educar, en un sistema de educación superior que necesita revisarse a sí mismo. La mirada crítica sobre la evaluación institucional también nace desde allí: no como control, sino como praxis transformadora, con base ética y teórica, que impulsa procesos de mejora genuinos. Aquí necesariamente debo evidenciar un claro ejemplo de las Unidades de Vinculación Académica Docencia-Investigación (UVADIs), como espacios organizativos y operativos donde se articula la práctica docente con la actividad investigativa y otras funciones sustantivas de la universidad.

La evaluación institucional, lejos de ser un procedimiento técnico o administrativo, se convirtió para mí en un espacio privilegiado de lectura profunda del entramado educativo. Desde mi formación en ciencias económicas aprendí a analizar estructuras, procesos, recursos y resultados. Sin embargo, fue en la praxis docente y en el contacto con procesos reales de planeación y mejora institucional donde comprendí que evaluar no es simplemente medir, sino comprender, significar y proyectar.

Mi tránsito por distintos niveles del sistema universitario como docente, gestora y evaluadora, me permitió habitar la evaluación como un espacio de encuentro entre la lógica racional y la sensibilidad institucional. En ese recorrido, estuve en formación y me convertí en asesora-tutora, fui evaluada y pude ser par evaluadora; permanecí atenta a los procesos y tomé protagonismo como parte de esa transformación en mí misma y en otros. La Teoría de los Procesos Alterados ilumina este recorrido desde una clave más existencial: participar en procesos de evaluación fue, muchas veces, una experiencia de alteración de mis propias certezas profesionales. Me obligó a dejar de lado el control tecnocrático y abrirme a una mirada más situada, sensible a las historias institucionales, a los contextos de desigualdad, a los sentidos que circulan en las aulas y oficinas. Alterarme, para poder alterar. Cambiar mi propia lectura del hacer, para facilitar procesos de cambio auténticos en las instituciones. La participación en procesos de evaluación se convirtió en una trinchera de transformación donde convergen saberes, emociones, decisiones, resistencias y apuestas. Donde se pone en juego lo que somos como universidad, pero también como personas. Donde los tres niveles del Modelo “V” no son teoría, sino estructura vivida y practicada. Allí encontré una forma de hacer universidad comprometida con el futuro, pero atenta al presente; crítica, pero esperanzada; técnica, pero profundamente humana.

La infraestructura: lo que habilita, el sostén simbólico

La infraestructura, en el Modelo “V”, se refiere a los recursos y condiciones que hacen posible el desarrollo de los procesos formativos. En el ámbito institucional incluye instalaciones, equipamiento, financiamiento, sistemas de gestión y administración. Pero, desde una perspectiva autobiográfica, aplicada a la trayectoria de una persona, esta dimensión se traduce en los soportes vitales, materiales y simbólicos que han hecho viable el propio proceso de formación, aprendizaje y desarrollo profesional.

En mi caso, esta dimensión tiene raíces profundas: como primera universitaria en mi familia, adquirí un sentido de responsabilidad y superación desde los inicios. Crecer en un entorno donde el acceso al conocimiento era más anhelo que posibilidad me impulsó a valorar cada instancia de aprendizaje como un privilegio y una herramienta de cambio. Esta historia personal, lejos de ser anecdótica, configura una infraestructura ética y emocional que sostiene mi compromiso con la educación pública, con la docencia y con los procesos colectivos de mejora.

No nací rodeada de privilegios, pero sí de valores. Mi familia me ofreció lo esencial: una ética del trabajo, del esfuerzo y del respeto, que me sostuvo cuando empecé a transitar caminos que no estaban trazados. Acceder a educación superior de calidad fue, al mismo tiempo, un desafío y un motor: no había modelo a seguir, pero sí una voluntad enorme de abrir senderos. Ese fue mi “mobiliario emocional”: confianza, convicción, constancia.

Desde esa base, el recorrido profesional fue ampliando y sofisticando mis capacidades: el desempeño como docente, asesora, evaluadora y responsable de programas me permitió consolidar habilidades de análisis institucional, diseño de estrategias, coordinación de equipos y lectura política de los contextos. Cada escalón recorrido fue también una escuela: aprendí del hacer, del ensayo y del error, de los logros y de los obstáculos. La Teoría de los Procesos Alterados me ofreció un marco clave para leer la infraestructura no solo como lo disponible, sino también como lo posible. Desde esa perspectiva, los escenarios complejos ya no son límites, sino territorios en disputa. La capacidad de intervención se vuelve entonces una potencia situada, en constante negociación con el entorno, los actores y las trayectorias institucionales.

En mi práctica cotidiana, la infraestructura se expresa en múltiples dimensiones: desde la capacidad de facilitar procesos participativos de planeación y evaluación, hasta el uso de tecnologías y herramientas de gestión; desde la empatía para acompañar equipos de trabajo, hasta la claridad para producir informes técnicos o diseñar indicadores. Todo ello forma parte de un entramado de capacidades en movimiento, que se actualizan y resignifican en cada proyecto, en cada aula, en cada conversación.

Hoy, con años de experiencia acumulada, siento que esa infraestructura es tanto resultado como punto de partida: es el suelo sobre el que camino, pero también el andamio desde el que sigo proyectando nuevos desafíos, con la convicción de que no hay evaluación sin transformación, ni transformación sin sujeto.

A lo largo del tiempo, esa infraestructura personal se fue complementando con otros recursos concretos y simbólicos. Mi formación —técnica, profesional y académica; más adelante en el campo de la docencia universitaria y la evaluación institucional— me permitió sumar herramientas, lenguajes y metodologías. A eso se agregaron otras condiciones habilitantes: el acceso a nuevas tecnologías, redes profesionales, acompañamientos institucionales, equipos de trabajo interdisciplinarios y espacios de formación continua.

Acompañar a estudiantes —muchos también primeros universitarios— en materias como Administración, Dirección General, Comercialización, Planeación Estratégica, Formulación y Evaluación de Proyectos, y Gestión de Organizaciones, ha sido una forma de devolver el conocimiento transformado, enriquecido por la práctica y con conciencia crítica. Fui, al

mismo tiempo, fortaleciendo mis capacidades técnicas para la lectura de datos, redacción de informes, construcción de indicadores, facilitación de procesos colectivos, articulación interáreas e implementación de planes de mejora.

En el nivel de la infraestructura, las capacidades construidas a lo largo del tiempo se expresan en la docencia, la gestión académica y el trabajo en territorio con organizaciones. Cada espacio de trabajo —aula, oficina, PyME, mesa de evaluación— se convierte en un escenario donde se integran los tres niveles del Modelo “V”: actuar con sentido, sostenerse en fundamentos y operar con eficacia. Pero, también, es donde lo alterado vuelve a irrumpir: nuevos contextos, nuevas generaciones de estudiantes, nuevas formas de aprender y enseñar exigen revisiones constantes, aprendizajes continuos y capacidad reflexiva.

Sin embargo, la verdadera transformación se dio cuando comprendí que mi infraestructura no era solo un entorno dado, sino una posibilidad construida. Aprendí a gestionar mis propios recursos: no solamente a utilizarlos, sino a producirlos, compartirlos y redistribuirlos con sentido estratégico. En ese proceso, entendí que las instalaciones físicas —mi lugar de trabajo, los espacios académicos, los recursos digitales— eran apenas una parte del soporte. Lo más poderoso venía de otros insumos menos visibles pero fundamentales: el tiempo que podía dedicar a preparar una clase de calidad, el acceso a sistemas de información que me permitieran investigar, las redes profesionales que tejí con pares de otras instituciones y países, o incluso el capital simbólico ganado a lo largo de los años gracias a la coherencia entre lo que decía y lo que hacía.

Participar en evaluaciones institucionales, liderar proyectos de mejora, facilitar procesos de planeación participativa... todas esas experiencias me enseñaron a poner en movimiento mi infraestructura personal, haciéndola disponible para otros. Allí entendí que mi historia podía multiplicarse en la formación de equipos, en la guía a colegas, en el acompañamiento a nuevas generaciones de evaluadores. No se trataba solo de contar con recursos, sino de activarlos con intención, al servicio de procesos colectivos.

Las UVADIs, en ese sentido, dejaron de ser una categoría técnica para convertirse en un territorio relacional, donde mis capacidades individuales se integraban con las de otros para construir conocimiento y transformación institucional. Allí encontré una forma de proyectar mi infraestructura no como algo estático, sino como una red dinámica de colaboración, aprendizaje y mejora continua. La gestión de esa infraestructura —consciente, intencionada, ética— se volvió un acto cotidiano de responsabilidad profesional.

Hoy, mi infraestructura no es solo lo que tengo, sino también lo que sé construir con otras y otros. Lo que soy capaz de activar ante cada nuevo contexto. Lo que puedo hacer circular entre mi historia y las historias de quienes me rodean. Porque, en definitiva, como plantea el Modelo “V”, la infraestructura no es solo soporte: es también energía, potencia y posibilidad. Y eso es lo que elijo llevar conmigo en cada aula, en cada equipo, en cada proceso de mejora en el que decido involucrarme.

Reflexiones finales

El Modelo “V” ofrece un marco no solo para evaluar programas, asignaturas o carreras, sino también para comprender trayectorias humanas de formación y transformación. En este sentido, la evaluación deja de ser simplemente una técnica y se convierte en un acto ético y político: reconocer el recorrido de un estudiante, comprender sus condiciones de posibilidad e intervenir para mejorar procesos y resultados.

Así, la propia biografía —marcada por la movilidad social a través del estudio, la elección vocacional por la docencia y la intervención concreta en procesos de mejora organizacional— se convierte en testimonio vivo de una praxis evaluativa crítica. No se trata solo de enseñar con el Modelo “V”, sino de vivirlo: intencionalidad transformadora, fundamentos sólidos y acción situada en contextos reales.

Transitar el Modelo “V” como herramienta de lectura y acción me permitió recuperar y resignificar mi recorrido personal y profesional. Desde las intenciones fundantes hasta las capacidades desplegadas en contextos reales, este Modelo no solo estructura la mirada evaluativa, sino que invita a comprender el desarrollo como un proceso dialógico, situado y profundamente humano.

En la superestructura, se configuró mi intencionalidad de transformación: esa pulsión por enseñar, aprender y contribuir, nacida en el seno de una familia que no accedió a la universidad, pero que confió en la educación como camino de dignidad. En la estructura, las herramientas conceptuales, teóricas y metodológicas adquiridas en la formación como contadora y licenciada en administración me dieron sustento para leer críticamente la realidad y operar estratégicamente en ella. Finalmente, en la infraestructura, emergen las capacidades, los vínculos, las experiencias, los aprendizajes prácticos y las potencias en acto que me permitieron sostener mi vocación al servicio de los procesos de planeación y evaluación.

Este recorrido dialoga con la Teoría de los Procesos Alterados, en tanto reconoce que los contextos están siempre en tensión, en disputa, y que intervenir en ellos requiere aceptar la complejidad y la inestabilidad como condiciones del cambio. La evaluación y la planeación, lejos de ser ejercicios técnicos, se transforman así en prácticas políticas y éticas, donde el sujeto se pone en juego.

En este marco, me interpela particularmente el concepto de certificación profesional. Ya no lo concibo únicamente como un sello externo de validez, sino como una forma de reconocimiento situado de trayectorias, saberes, capacidades y compromisos. Una certificación que no borra al sujeto, sino que lo visibiliza en su integralidad: no solo lo que sabe, sino cómo lo aprendió; no solo lo que hace, sino por qué lo hace; no solo lo que logró, sino lo que está en camino de construir.

Así entendida, la certificación se transforma en un acto de sentido, porque no se trata solo de habilitar funciones, sino de dar lugar y voz a quienes han atravesado procesos significativos de formación, acción y reflexión crítica. En mi caso, poder dar cuenta de este recorrido, sistematizado y tensionado con marcos teóricos robustos como el Modelo “V” y la Teoría de los Procesos Alterados, constituye ya un modo de validación. Un modo que no excluye lo académico, pero que lo complejiza y lo humaniza.

En adelante, me propongo seguir profundizando esta mirada: acompañando procesos, formando equipos, abriendo espacios de reflexión y sosteniendo la idea de que la evaluación es una praxis transformadora que solo cobra sentido cuando reconoce al sujeto como protagonista.

Un apartado final, mis queridos pares: el valor de caminar con otros

Después de tantos años involucrada en procesos de evaluación, planeación y mejora en educación superior, puedo decir que lo más transformador no fueron los modelos, ni los documentos, ni siquiera los logros institucionales alcanzados. Lo más valioso fue —y sigue siendo— la experiencia de caminar junto a otros y otras: colegas, pares, profesionales de distintos países, con formaciones, trayectorias y culturas muy distintas, pero con un mismo horizonte ético y académico: mejorar la calidad de la educación superior con compromiso, respeto y vocación transformadora.

El Modelo “V” me permitió organizar mi práctica, pero también reconocerme como parte de una comunidad epistémica y ética. Una comunidad que piensa, discute, evalúa, aprende, propone y, sobre todo, cuestiona con sentido. Interactuar con profesionales de diversas disciplinas, idiomas, marcos normativos e institucionales, me enseñó a mirar más allá de lo local, a escuchar sin prejuicio, a valorar otras lógicas, a poner en duda lo que creía obvio. Me volví más reflexiva, más cuidadosa, más humana. Aprendí a ver la evaluación no como control, sino como una práctica de cuidado y responsabilidad compartida.

Cada uno de esos encuentros me desafió. Vi a pares que llegaban desde otras realidades —algunos desde el sur profundo, otros desde centros consolidados— pero todos con algo en común: una pasión por hacer mejor las cosas, por construir sentido, por devolverle a la educación su papel transformador. Compartimos dudas, metodologías, planes de mejora, viajes, cafés, silencios, convicciones; conocimos lugares hermosos, hice muchos amigos. Aprendí que lo que nos une no es la disciplina de origen ni el cargo que ocupamos, sino la voluntad de aportar algo al bien común, desde donde nos toca estar.

Gracias a estos procesos pude ver que el recorrido académico no se hace en soledad, aunque tenga momentos íntimos y decisiones personales. Se hace en diálogo, en comunidad, en contradicción y en convergencia. Y que uno se forma en la universidad, sí, pero también se forma en la interacción con otros sujetos que también creen que transformar es posible, aunque nunca sea fácil ni inmediato.

Hoy puedo decir, sin duda, que esos pares —con sus diferencias y singularidades— me hicieron mejor profesional, pero también mejor persona. Y que, si hay algo que me compromete con este camino, es precisamente la certeza de que vale la pena seguir haciéndolo en colectivo, construyendo calidad no como sinónimo de perfección, sino como un acto cotidiano de dignidad, justicia y esperanza compartida.

El conocer científico, la epistemología del evaluador y la investigación evaluativa. Reflexión y experiencia de la aplicación del Modelo “V” para la mejora continua del “yo evaluador”

María Verónica Peña Seminario

Directora de Internacionalización
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil | Ecuador

El conocer científico, la epistemología del evaluador y la investigación evaluativa. Reflexión y experiencia de la aplicación del Modelo “V” para la mejora continua del “yo evaluador”

María Verónica Peña Seminario[1]

Resumen
A partir de la experiencia como par evaluadora de la RIEV, el presente artículo destaca la aplicación del Modelo “V” en diferentes niveles, especialmente en la dimensión “nano” del “yo evaluador”. A través de una perspectiva procesual-integrativa, se propone que la evaluación trasciende el enfoque técnico para convertirse en una práctica investigativa y transformadora. Conocer científicamente implica un acto de autoconciencia, en el cual el evaluador se posiciona como sujeto epistémico en constante devenir. La evaluación es, así, una herramienta ética, metodológica y epistemológica para la mejora continua de la calidad educativa.

Palabras clave: Evaluación educativa; Modelo “V”; autoevaluación; epistemología del evaluador; mejora continua.

Este libro está conformado por la recopilación de experiencias de quienes poseemos una condición o dignidad similar: nos reconocemos mutuamente como pares evaluadores de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV). Todos fuimos formados en el Modelo de “Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias” (Modelo “V” de Evaluación–Planeación) y participamos en algún proceso de acompañamiento para la mejora continua de instituciones de educación superior. Sin embargo, a lo largo de estas páginas nos encontramos con testimonios y aprendizajes de distinta naturaleza al ser frutos de la pluralidad y la riqueza de perspectivas que caracterizan a nuestro grupo.

Un aspecto en común corresponde a nuestra habilidad para aplicar el Modelo “V” como herramienta para abordar diversos proyectos de educación superior, reconociendo su particularidad de ser un “metamodelo” integrativo, es decir, que puede ser empleado para evaluar procesos complejos en diferentes dimensiones: “nano (invididuos); micro (cuerpos académicos, grupos de trabajo); meso (programas educativos y dependencias); macro (institución); y mega (sistema de educación superior)” (González et al., 2015, p.24).

1 Directora de Internacionalización, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil | Ecuador.
maria.pena@cu.ucsg.edu.ec

He tenido la oportunidad de aplicar el metamodelo en la evaluación de proyectos en diversas dimensiones. En el nivel “mega”, lo empleé para desarrollar mi proyecto de investigación doctoral en España, centrado en la metaevaluación del modelo de evaluación global institucional del Ecuador. En la dimensión “macro”, lo utilicé junto a los pares evaluadores de la RIEV para realizar evaluaciones de instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe. A nivel “meso” fue implementado durante la evaluación de las dependencias de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (UCSG), mi alma mater, donde asumí la coordinación tanto del proceso de autoevaluación como de la evaluación externa llevada a cabo por la RIEV. Finalmente, en el nivel “micro”, el metamodelo me ha servido como herramienta para los procesos de evaluación y planeación de las Unidades de Vinculación Académica de Docencia e Investigación (UVADIs) dentro del área que dirijo en la UCSG.

La experiencia en la RIEV me ha enseñado que evaluar es un proceso de alteración de la realidad para la construcción de conocimiento, y que cada uno de nosotros evaluadores somos sistemas complejos en proceso de evolución: alterados, alterables y alteradores. Los procesos de transformación y alteración del conocimiento en temas de evaluación, ocurridos durante la formación en la RIEV, hoy permiten que me visualice como un investigador participando en una investigación evaluativa.

En este ensayo voy a realizar un ejercicio de aplicación del Modelo “V” en la dimensión “nano” del proceso educativo. La selección se basa en que al momento de efectuar un análisis retrospectivo acerca del estudio y praxis del modelo, estimo que ha sido a nivel personal donde mayor impacto y transformaciones ha generado, influyendo directamente sobre la construcción de mi identidad como par evaluador internacional.

En las siguientes páginas narraré el aprendizaje efectuado, el resultado sobre la edificación de mi identidad y los criterios a emplearse para autoevaluarnos para la mejora continua de nuestro “yo evaluador”.

El primer aprendizaje en la RIEV consistió en examinar la Teoría de los Procesos Alterados (TPA) en su versión original (González, 1991) que fue elaborada desde la disciplina de la biología como una forma de aproximación y abordaje de los seres vivos. En la presente reflexión, el organismo viviente a ser percibido será el ejemplar más desarrollado del género y especie, el Homo sapiens u hombre sabio (ser humano, persona, sujeto o individuo), que tendrá una característica particular: encontrarse vinculado con la evaluación de la calidad de la educación superior.

Centraremos nuestra atención sobre un individuo en concreto, susceptible de ser conocido y cuya existencia involucra el encontrarse en constante movimiento, en continuidad y cambios. Los sujetos (al igual que los objetos y fenómenos de la realidad) existen en cada momento, pero debido a su naturaleza cambiante ningún momento permanece indefinidamente: uno da lugar a otro de manera continua. Este cambio constante implica que las personas nos encontramos permanentemente en proceso, es decir, vivimos una realidad en devenir.

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

González (1991) plantea tres fuentes para la alteración de cualquier proceso:

- Alteración desde el interior o intrínseca
- Alteración desde el exterior o extrínseca
- Alteración del conocimiento (proceso alterado)

La alteración *intrínseca* se produce a lo largo del devenir histórico de cada uno de nosotros. Estas alteraciones o cambios pueden ser físicos durante el ciclo vital, por tendencias inerciales como la capacidad de adaptación a diferentes entornos, o bien por otras habilidades como el pensamiento crítico o la comunicación empática que son fundamentales para la convivencia armónica en sociedad. Los cambios desde el interior se manifiestan sin que perdamos nuestra identidad individual. Esta es la primera clase de procesos transformados.

La alteración *extrínseca* se debe a los cambios que experimentamos a raíz de nuestras interacciones con otros individuos, la sociedad y la cultura (a nivel local y global), que desde un enfoque ecológico contempla las interconexiones entre los entornos que nos son próximos, al igual que los contextos mayores en los que se encuentran incluidos esos ambientes de los que recibimos influencias externas. Estas alteraciones se producen con el propósito de acomodarnos a las transformaciones que vivimos en nuestro devenir histórico-contextual. En tales procesos de alteración extrínseca, al igual que en los anteriores de alteración intrínseca, no interviene un sujeto cognoscente externo. Ambos procesos son denominados por González (1991) como *procesos transformados*.

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

Por lo expuesto, se determina que la realidad de un individuo, específicamente la de un sujeto involucrado en la evaluación de la educación superior, se encuentra constituida por una multiplicidad de criterios que son alterados permanentemente tanto desde su interior como por las circunstancias del contexto en el que se desenvuelve; pero, cuando esa realidad se encuentra en el proceso de ser conocida, evaluada o investigada mediante un acto de conciencia, la conocemos como un “proceso alterado”.

Los pares evaluadores de la RIEV fuimos entrenados para ubicarnos en una realidad cuya trayectoria la categorizamos como continua al estar conformada por procesos y transformaciones que se dan a lo largo de su *continuum* sociocultural. Pero, cuando nos encontramos frente a dicha realidad ejecutando un acto de conciencia para distinguirla, recortarla y conceptualizarla en un determinado momento temporal, obtenemos como resultado el conocimiento *que es discontinuo*.

El conocimiento es generado por un sujeto o por la interacción entre sujetos observadores de una realidad que será interrogada desde el bagaje de experiencias (directas e indirectas) e interrelación con la cultura (entendida en sentido antropológico) que tengamos quienes

realizamos el ejercicio de aprehender la realidad y explicarla a través del lenguaje, desde nuestra perspectiva. Por lo tanto, la observación es una función de los puntos de referencia y los valores de quienes observamos y no un atributo de lo observado. En otras palabras: nuestra observación afecta a lo observado y la realidad desde el punto de vista de nosotros, evaluadores, será siempre un proceso alterado.

El planteamiento teórico con el que empezamos nuestra formación como pares de la RIEV constituyó una confrontación absoluta con las ideas acerca de la evaluación y el evaluar que teníamos: habíamos sido entrenados en la aplicación de modelos para medir y estandarizar la calidad de la educación superior bajo parámetros previamente definidos, que se asociaban más al rol de un auditor que al de un investigador evaluativo. Nos sorprendimos ante una nueva forma de percibir nuestra función. Estábamos siendo invitados a convertirnos en observadores, atentos y conscientes de los cortes y distinciones que arbitrariamente realizamos en un tiempo específico, así como a comprender que mediante esos procesos alterados nosotros somos los constructores de la realidad y del conocimiento.

La capacitación continuó analizando la concepción filosófica de la TPA, que plantea tres universos en los que se mueve toda entidad o proceso: ontológico (la naturaleza del ser u objeto a ser conocido), epistemológico (las intenciones para conocerlo científicamente) y el metodológico (los métodos para acceder al conocimiento de la realidad). La contemplación y análisis de estos universos constituye un nuevo factor diferenciador que redefine el carácter de la evaluación, al invitar al evaluador a replantearse la naturaleza de su actuación y, a partir de ello, alcanzar un nuevo nivel de consciencia.

Retrospectivamente, antes de capacitarnos en el Modelo “V”, ¿cuántos de nosotros iniciábamos el proceso de evaluación posicionándonos en calidad de observadores de nosotros mismos? Este es un segundo aspecto en común de los evaluadores de la RIEV: el haber adquirido la práctica autorreflexiva de ubicarnos como objeto a observarse en el acto cibernético de conocer nuestra propia trayectoria de conocimiento. En ese actuar complejo radica la ontología del conocer.

El *universo ontológico* constituye la fuente de preguntas que se hace el evaluador sobre la realidad a ser evaluada. La autorreflexión inicial nos acerca al rol que cumplimos los observadores al ser quienes, bajo nuestra subjetividad, caracterizamos y describimos la multiplicidad de componentes involucrados en la complejidad de los procesos de educación superior en sus diferentes dimensiones en las que, como individuos, nosotros también nos encontramos implicados.

La ontología de los evaluadores no se reduce a caracterizarnos como seres observadores neutrales, sino que nos reconocemos como sujetos situados histórica y culturalmente, cuyas creencias, saberes y experiencias inciden en la forma en que interpretamos y valoramos la realidad educativa. La postura de cada evaluador frente a lo que considera valioso, eficiente o pertinente en una institución o programa educativo, estará influenciada por las concepciones que tenga sobre el conocimiento, el aprendizaje, la calidad y la función social de la universidad.

La dimensión ética posee fundamental significado en un proceso de evaluación, ya que nos incita a alejarnos del propio marco de referencia para estar abiertos a acoger el sinnúmero de posibilidades y combinaciones de elementos para la configuración de proyectos y sistemas

educativos de calidad, con identidad propia. El reconocimiento y respeto a la identidad de las instituciones y programas de educación superior constituye otro de los aprendizajes sustanciales adquiridos en la capacitación en la RIEV.

Un evaluador ético reconoce la riqueza de la diversidad, respeta la autonomía de los actores educativos, promueve procesos de mejora que respondan a las necesidades reales de las comunidades académicas, y en todo momento y evento está consciente de que sus juicios y decisiones suscitan consecuencias.

En el universo ontológico se reconoce el *principio de superposición dimensional en devenir* que se refiere a la existencia de espacios, tiempos y condiciones que engloban o contienen superpuestos otros espacios, tiempos o condiciones de menor nivel dimensional, para definir y delimitar el objeto a evaluar. Cada evaluador es un ser único e irrepetible, cada quien posee su propio paradigma en función de las experiencias que les son propias dadas por su historia, el contexto local, regional, nacional o internacional en el que se desarrolla, así como su particular forma de aproximación al conocimiento. La clarificación de la cuestión ontológica constituyó un cambio paradigmático en la aproximación al tema del aseguramiento de la calidad, que en la época en que inicié mi formación en la RIEV era de orden impositivo, controlador y punitivo en el Ecuador. La nueva concepción transformó totalmente la visión del proceso de evaluación al revelarse la complejidad que conlleva el indagar, explorar, examinar o investigar la calidad de los programas de educación superior.

Este ser y estar consciente de uno mismo como agente epistémico nos exige revisar nuestros marcos de referencia, reconocer nuestros sesgos y explicitar los supuestos que orientan nuestra mirada evaluativa. Una vez generada dicha reflexión estaremos listos para continuar a la siguiente fase del proceso de evaluación que consiste en la *definición y delimitación de la intencionalidad para acercarnos al objeto a evaluar*, que constituye el universo epistemológico.

Un evaluador construye conocimiento. Ante ello, asume un rol de conocedor que realizará procesos cognitivos durante un proceso de aprendizaje —o investigativo. Reconoce que percibirá la realidad en estudio bajo su mirada subjetiva, individual y particular; teñida por pautas culturales y experiencias de vida; afectada por un abordaje teórico-conceptual adquirido; de lo que se deriva que su conocer es un proceso complejo y un fenómeno multidimensional (Peña y Aponte, 2018, p.44).

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

Las intenciones para evaluar determinarán las distinciones que se realicen. Estas pueden ser de diversa índole, pero en general se encuentran orientadas hacia el reconocimiento de las fortalezas y debilidades del objeto evaluado y al desarrollo de estrategias que permitan aumentar las fortalezas y disminuir las debilidades dentro del compromiso con la mejora

continua del objeto. Si aplicamos el Modelo “V” en el nivel “nano” sobre cada uno de nosotros, las intenciones para evaluar estarán asociadas con autoestudiarnos y conocernos para nuestra propia mejora integral, es decir, no solo como evaluadores, sino en todos los procesos transformados de nuestro acontecer humano.

Bajo el enfoque epistemológico procesual-integrativo somos seres complejos en proceso, realizando una trayectoria entre continuidad y cambios. En el momento presente requerimos hacernos un análisis introspectivo para reconocernos en el aquí y el ahora. Este análisis de autoconsciencia será similar a efectuar una autoevaluación y su sentido es obtener, organizar y sistematizar la información acerca de nosotros mismos como sujetos captadores de la realidad a ser evaluada. ¿Quiénes hemos sido? ¿Quiénes deseamos ser?

El ejercicio de autoestudio tiene la intención de incrementar el conocimiento y reconocimiento de los referentes de nuestro proyecto de vida y aspiraciones personales y profesionales a futuro, es decir, hacer un autoanálisis de quiénes somos, qué sabemos, qué sabemos hacer y para quién se es, se sabe y se hace. Contemplamos además la naturaleza y estilo de nuestras relaciones e interacciones en los diferentes entornos en que nos desenvolvemos. ¿Cuáles son nuestras competencias?

Siendo evaluadores estaremos atentos al cómo nos organizamos en equipos y ambientes de trabajo, así como al grado de soporte recibido en las diversas circunstancias y condiciones asociadas con alcanzar las metas individuales y/o grupales. Una vez clarificados estos aspectos, corresponde valorar si son congruentes con los resultados obtenidos en nuestro actuar. La información obtenida nos permitirá determinar cuáles son nuestras fortalezas y, en caso de detectar debilidades, identificar sus causas con el fin último de autorregularnos.

Nuestra atención también debe apuntar a reconocer que en todo individuo existe una tendencia inercial de desarrollo, que implica que solemos seguir haciendo lo que siempre hemos hecho. Como evaluadores tenemos propensión a evaluar como nos enseñaron a hacerlo, pero el aprendizaje del Modelo “V” durante la experiencia compartida junto a los pares evaluadores de la RIEV nos condujo a cuestionar nuestra práctica previa, a preguntarnos introspectivamente hacia dónde se dirige la espiral de cambio de nuestro propio actuar futuro al reordenarse el conocimiento y reorganizarse el aprendizaje.

Cada par evaluador adquirió mediante el Modelo “V” un posicionamiento epistemológico que nos conduce a organizar y realizar las distinciones que consideramos pertinentes para conocer los componentes del objeto observado. En consecuencia, nuestras descripciones de la realidad educativa llevan en sí nuestro enfoque para observar, lo que nos invita a cuestionarnos al inicio de cada proceso de investigación evaluativa la inevitable pregunta científica: ¿cómo conozco “yo evaluador”?, ¿cuál es mi epistemología?

La autorreflexión en torno a la praxis del evaluador en los ámbitos profesional, social, disciplinario e institucional, en diferentes tiempos y espacios, y reconociendo las competencias complejas conscientes que posee y le posibilitan para emprender el proceso de aproximación y relación con el objeto de estudio en busca de incrementar su conocimiento en torno a las intenciones que se ha propuesto, le permitirán determinar el método propicio para llevar a cabo el proceso de evaluación.

El análisis preliminar permite establecer los condicionamientos existentes y las transformaciones posibles acerca del pensar y del desarrollo de la actitud científica, que inciden sobre la posición epistemológica a adoptarse para la producción del conocimiento. Las competencias complejas pueden ser particulares o genéricas. La formación integral contempla el desarrollo de ambas, pero en nuestra capacitación como evaluadores de la RIEV nos focalizamos en la valoración de nuestras competencias genéricas centradas en cuatro momentos de apropiación del conocimiento: Sorprender, Aprender, Emprender y Comprender.

El evaluador se va a dejar “sorprender” ante la realidad que tiene frente a sí, inicia su contacto con ella y recorta o distingue las características que considera esenciales para la construcción consciente de su objeto de evaluación. Procede a “aprender” más del objeto mediante el manejo, gestión y validación de la información que recopila y organiza. El “emprender” corresponde al actuar del sujeto en su proceso para la generación y comprobación de conocimiento por medio de la confrontación y formación en métodos de investigación. Finalmente, la competencia de “comprender” conlleva la capacidad de innovar mediante el aporte de un nuevo conocimiento o productos que tributen a la mejora de la realidad y de la sociedad en su conjunto.

Hemos ingresado en el *universo metodológico* que comprende el Modelo “V”, que es aquel en que se diseñan desde la estrategia más general hasta la técnica más particular para conocer el objeto de estudio acorde con la intención declarada. La estrategia metodológica del proceso de investigación evaluativa con el Modelo “V” consiste en ejecutar las fases de atención, memoria, razonamiento y juicio para cada objetivo de evaluación, que serán desarrollados con actitud científica.

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

La metodología permitirá delimitar nuestra percepción para obtener datos relevantes, seleccionar los procedimientos de registro de información de las diversas fuentes, elaborar los instrumentos o matrices para analizar y confrontar la información registrada, elegir las herramientas que permitan obtener síntesis y construir valoraciones y conclusiones.

De acuerdo con González et al. (2015, p.305):

> Debe procurarse que los juicios que se emitan tengan la mayor objetividad posible, misma que puede alcanzarse de dos maneras: por confrontación del modelo generado para explicar el objeto con el objeto evaluador mismo; o bien por el consenso de los evaluadores en un trabajo en equipo.

La flexibilidad, apertura y disposición para el trabajo en equipo es otro aspecto presente en el sello institucional compartido por los pares evaluadores de la RIEV.

La metaintención del Modelo “V” es el mejoramiento permanente de la calidad educativa en todas sus dimensiones, que a lo largo de este ensayo hemos focalizado en la persona del evaluador de la educación superior. Por lo tanto, el concepto de calidad se refiere a la integración y adecuación del *Ser, Deber Ser, Querer Ser y Quehacer* del “yo evaluador”. El proceso metodológico de evaluación en la dimensión “nano” se deriva de la fundamentación teórico epistemológica del Modelo “V” y contempla como primer paso para la autoevaluación la construcción de un paradigma o autorreferente que explora las particularidades del individuo dadas por su historia y contexto de desarrollo, así como en una concepción presente y visión prospectiva de su praxis en evaluación y la forma en que se aproxima al conocimiento.

La metodología requiere del diseño de instrumentos para efectuar la autoevaluación, considerando el propio marco conceptual e intencionalidad de quien lo empleará en su autoanálisis. Se elabora un paradigma de calidad como elemento de confrontación que comprende un conjunto de indicadores paramétricos y se desarrolla una serie de preguntas orientadoras que permitirán conocer, a través de su respuesta, el estado real o el indicador de estado en que se encuentran las variables que están siendo evaluadas. Es importante destacar que el Modelo “V” no utiliza herramientas que valoran estándares o referentes externos al objeto de la evaluación.

A continuación se presenta el autorreferente del nivel “nano” o individual del “Yo Evaluador”:

<table>
<tr><th colspan="3">ELEMENTOS DEL AUTORREFERENTE DEL “YO EVALUADOR”</th></tr>
<tr><td rowspan="4">Características histórico-contextuales de la trayectoria del Individuo</td><td colspan="2">Formación
Área disciplinar de formación académica. Grado(s) académico(s) alcanzado(s). Otros estudios / microcredenciales obtenidas. Certificados de formación en Modelo “V”.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Trayectoria en Educación Superior
Número y tipo de instituciones en las que ha colaborado. Años de experiencia en educación superior, transformaciones más importantes y sus consecuencias.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Situación actual
Dimensión institucional donde trabaja. Rol(es) actual(es). Condiciones, espacios y tiempos actuales en los que participa. Actividades de dirección, gestión y administración. Participación/conducción de equipos de trabajo. Trabajo en equipos interdisciplinarios.</td></tr>
<tr><td>Sello personal del individuo</td><td>Funciones sustantivas que desarrolla
Docencia (tiempo de dedicación, nivel educativo de pregrado o posgrado, asignaturas a su cargo, pedagogía o didáctica)
Enfoque disciplinario (metodología o epistemología disciplinar, enseñanza de la disciplina)
Investigación profesional (aplicación o desarrollo del conocimiento)
Vinculación / proyección social (supervisión de la práctica profesional de la disciplina)</td></tr>
</table>

Características conceptual-metodológicas en Evaluación y Planeación	**Misión personal** (misión en evaluación-planeación)	
	Visión personal (proyección a 3 y 5 años en evaluación-planeación)	
	Funciones académicas que desarrolla en el área de Evaluación-Planeación (Enseñanza de la evaluación-planeación. Evaluación de docencia, investigación y/o vinculación. Investigación en evaluación-planeación. Metodología o epistemología de la evaluación. Difusión de la evaluación- planeación)	
	Realidad como sujeto evaluador	Participación en procesos a distintos niveles (sistema, institución, programa) Rol en los procesos de evaluación (par evaluador, par disciplinario, parte del equipo de trabajo, coordinador) Alcance geográfico de participación (local, nacional, internacional)
	Competencias Complejas Conscientes *Sorprender* (Valores y actitudes ante la investigación evaluativa) *Aprender* (Destrezas en manejo y validación del conocimiento) *Emprender* (Capacitación en investigación de la realidad) *Comprender* (Capacidad de innovación y transformación)	
Resultados, impacto y logros	**Impacto** (En el programa educativo propio, en otros programas de la dependencia, en otras dependencias de la institución, en otras instituciones, en el Sistema de Educación Superior nacional, en otros Sistemas de Educación Superior) **Trascendencia** (En sí mismo, en su programa educativo, en su dependencia, en su institución) **Resultados** (en docencia, investigación, difusión, vinculación)	

A partir de la aplicación de las herramientas del análisis estructural integrativo del proceso de autoconocimiento, el evaluador obtendrá un diagnóstico basado en la confrontación de su intencionalidad y los resultados de evaluarse a sí mismo, mediante los cuales planificará estrategias para consolidar sus fortalezas y se apropiará de una actitud dispuesta a la mejora permanente.

Conclusiones

La experiencia como par evaluador de la RIEV aplicando el Modelo de Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias (Modelo “V”) de Evaluación–Planeación, ha sido determinante en la construcción de una identidad profesional fundada en la praxis reflexiva. Esta vivencia me ha permitido consolidar una postura epistemológica en la que la evaluación trasciende el enfoque técnico para convertirse en una práctica investigativa, posicionándome como una investigadora evaluativa en el contexto de la educación superior.

Uno de los aprendizajes más significativos ha sido comprender que evaluar es, en esencia, investigar. Esta concepción, diferenciadora respecto a otras organizaciones de evaluación, ha guiado el compromiso de asumir cada proceso como una oportunidad de generación de conocimiento aplicado a la mejora continua. Además, ser parte de la RIEV ha implicado el

desarrollo de capacidades metodológicas sólidas orientadas al diseño de herramientas que vinculen intenciones evaluativas con resultados transformadores, ya sea en el plano sistémico (macro) o en la dimensión más personal e introspectiva (nano).

Fundamentalmente, el ser par de la RIEV ha sido un proceso transformado dentro del devenir histórico-contextual de mi profesionalización como miembro de una institución educativa. La aplicación del Modelo “V” ha sido una constante en mi trayectoria profesional, especialmente en los procesos de planeación institucional. A lo largo de los últimos quince años, he contribuido al diseño de los Planes Generales de Desarrollo de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (UCSG), encontrando en la planeación estratégica un espacio de mayor sentido y significación profesional. Asimismo, en 2023, participé en la construcción del Modelo Genérico para la Evaluación del Entorno de Aprendizaje de las Carreras de Grado del Ecuador, uno de los logros de mayor impacto en mi carrera, alcanzado gracias a la formación colaborativa dentro de la RIEV.

Finalmente, ser parte de la Red Internacional de Evaluadores ha trascendido lo académico para convertirse en una vivencia profundamente humanista. Compartimos un sentido de pertenencia a una comunidad latinoamericana y caribeña comprometida con una educación superior de calidad, centrada en formar profesionales éticos, conscientes, empáticos, emprendedores y transformadores. Nuestro propósito es fomentar en las nuevas generaciones la capacidad de mejorarse a sí mismas, de relacionarse responsablemente con los otros y con el entorno, y de comprender su rol como sujetos cognoscentes y constructores de realidades orientadas al bien común y al equilibrio de las redes de la vida. Ese es el sello identitario de la RIEV.

Referencias bibliográficas

González, J. (1991). Los procesos alterados y los procesos transformados. Fundamentos para una teoría procesual del conocimiento biológico. *Uroboros. Revista Internacional de Filosofía de la Biología, 1*(2), 45-90.

González, J., Gold, M., Yáñez, O. Santamaría, R., y Méndez, J. (2014). *Material del Módulo de Metodología de la Investigación en Evaluación Planeación Universitaria*. SEASESALC.

González González, J., Gold Morgan, M., Santamaría Ambriz, R. y Yáñez Ordóñez, O. (2015). *Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias. El Modelo “V” de Evaluación–Planeación como Instrumento para el Mejoramiento Permanente de la Educación Superior.* 2ª ed. Red Nacional de Evaluadores.

Peña, M.V., y Aponte, C., (2018). *Internacionalización Conectiva. El currículo en un mundo en red.* Dirección de Publicaciones de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

Bibliografía

González, J., Gold, M., Santamaría, R., y Yáñez, O. (2012). *El Modelo “V” de Evaluación Planeación. Material de Lectura del Posgrado Integral en Evaluación Universitaria*. Red Internacional de Evaluadores.

Peña, M.V. (2015). Metaevaluación del proceso de evaluación global institucional del Ecuador con el Modelo “V”. *Alteridad. Revista de Educación, 10*(2), julio-diciembre 2015, 146-162. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746222002

Mis datos y relatos como ficóloga y evaluadora educativa

Michele Louise Gold Morgan

Profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) | México

Vocal de Acreditación de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV)

Mis datos y relatos como ficóloga y evaluadora educativa

Michele Louise Gold Morgan[1]

Resumen
En este escrito describo mi formación y tránsito entre dos disciplinas tradicionalmente consideradas independientes entre sí: la biología —y en particular la ficología— y la evaluación de instituciones educativas —y en particular las de nivel superior— hasta llegar a reconocer que aunque hay diferencias evidentes sobre todo en la naturaleza del objeto de la realidad, se les puede tratar como disciplinas de investigación realizada bajo una misma aproximación epistemológica-metodológica: la Teoría de Procesos Alterados.

Palabras clave: Segunda alteración; tercera alteración; TPA; flora dinámica; Modelo “V”; ficología; evaluación educativa; RIEV.

Prolegómeno

Yo no hubiera hecho un relato autobiográfico por iniciativa propia. Nunca. Pero ante la invitación a intercambiar experiencias nuevamente con una comunidad de evaluadores a la que he pertenecido la mayor parte de mi vida profesional y con la que tengo muchos lazos académicos y afectivos —aún antes de que existiera la Red Internacional de Evaluadores (RIEV)— y, habiendo leído los últimos escritos de Jorge tan volcados a mirar hacia adentro, me lancé a hacer mi relato con mis datos; es decir, a hacer la tercera alteración de las segundas alteraciones profesionales mayores que llevaron a mi primera alteración a ser la ficóloga/evaluadora educativa que soy. En especial, la descripción que hace Jorge del par evaluador de la RIEV me llevó no solo a confrontarme con dicho perfil, sino a recorrer mentalmente cómo llegué a este lugar donde jamás hubiera predicho estar y adonde, irrefutablemente, hoy estoy. Me convertí en mi propio objeto de estudio, y en el camino fui viendo y reviendo semejanzas y diferencias entre mis dos campos profesionales: la ficología y la evaluación educativa. Si dichos campos se juntan o se separan es decisión de quien se introduce en ellos; tradicionalmente han estado separados entre sí. Con la propuesta de Jorge se reúnen.

1 Profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) | México; Vocal de Acreditación de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV). mlitagmorgan@gmail.com

En palabras de Jorge:

> ...el evaluador de la RIEV integra conocimiento disciplinar profundo, formación en evaluación, pensamiento crítico y ética. Debe actuar con integridad, promover la justicia y contribuir con responsabilidad social al fortalecimiento de la educación superior. Su actitud es colaborativa, reflexiva y comprometida con la mejora permanente.

Pensé: “es una vara muy alta”. Yo sufrí no cambios, sino metamorfosis entre la yo evaluadora inicial y la de hoy, y me atrevo a pensar que no soy excepción, aunque los caminos de cada evaluador(a) de la RIEV, sin lugar a dudas, hayan sido únicos. Mis transformaciones co-ocurrieron en el ir y venir entre cuatro ámbitos distinguibles, mas no desarticulados, para alcanzar esa integración de atributos que aún hoy me desafía.

El primer ámbito fue el de las enseñanzas teóricas de Jorge, por una parte, en incontables seminarios y reuniones de coordinación formales de la RIEV en la oficina de San Jerónimo. Por otra, en pláticas fragmentadas, y frecuentemente de emergencia, en hoteles, salas de espera de camiones y de aeropuertos de América Latina y el Caribe. También, en camiones —desde polleros hasta en los llamados autobuses *deluxe*— y en aviones desde bimotores hasta en Boeing comerciales de última generación, desde la última fila del avión en clase turista hasta en ventanilla en *business class*. Transportes que nos trasladaban de un país a otro, de una ciudad a otra y de un pueblo a otro, incluyendo a Jauja, Perú, algo totalmente inesperado y emocionante, aunque solo haya sido para esperar brevemente el camión que nos llevaría a Huancayo.

El segundo ámbito fue el de los ‘baños de realidad’ de la práctica, generalmente tibiecitos, pero a veces helados. En un principio fue como observadora de la práctica de Jorge, en entrevistas con alumnos, con docentes, con directivos de mandos medios y con mandos de los más altos de las IESs, y en algunas ocasiones con funcionarios de las secretarías o ministerios de educación de algún país. Después, en mi propia práctica en los talleres de formación de evaluadores, así como en los eventos de evaluación externa y acreditaciones a las IESs de América Latina y el Caribe.

El tercer ámbito fue el de trabajo cotidiano, durante varios años, con Rocío y Olivia, en un restaurante *Vips* cerca de la UNAM, adonde llegábamos a desayunar, a darle vueltas infinitas a la teoría gonzaleana desde nuestras tres miradas personales, a comentar el último viaje de acreditación, y donde muy frecuentemente terminábamos la jornada merendando hotcakes o bisquets sin haber cubierto ni la mitad de la agenda del día.

Finalmente, el cuarto ámbito fue el imprescindible de la digestión propia, por definición individual y solitaria, de todo lo anterior durante horas de confusión, agobio, expectativa y disfrute desbordado alternados, labor llevada a cabo en lo que a la fecha deben sumar unas cuantas miles de horas. Allí y así, fui integrando competencias académicas, actitudes éticas y compromiso profundo con las IESs de la región.

Por mi origen —Gold y Morgan—, siempre quise ir a pulir mis competencias a los llamados *United States of America* —nombre por el cual tuvimos no recuerdo si diez o trece discusiones—, pero no, allí solo íbamos a actividades aledañas. Mi argumento lógico, no el afectivo, para ampliar nuestros horizontes, era: el Modelo “V” es de evaluación de organizaciones universitarias, no de organizaciones universitarias latinoamericanas. No logré alterar nada.

Les anticipo que no habrá sorpresas. El alterador constante, profundo, a menudo sutil, pero no siempre, evidentemente ha sido Jorge. Alterador mío, ¿y de cuántos autores más de este libro? Él responderá: ¿Y creen que ustedes no me alteraron a mí? Respuesta: Desde luego que sí, pero hay de alteraciones a alteraciones. Algunas de sus segundas alteraciones en mí fueron tsunámicas, otras tan graduales que no fueron visibles hasta años después... y después, y después.

Mi primera segunda alteración

La primera segunda alteración fue cuando Jorge me llevó, imperceptiblemente para mí, de ser una estudiante de Biología de 2º semestre —huyendo de un muy deficiente curso de Botánica, buscando al profesor asignado para aplicar el examen extraordinario de esa asignatura y ya liberarme de ese aburrimiento— a convertirme al semestre siguiente en su estudiante (yo pensé que por solo ese semestre, dudo que Jorge con su mente de ajedrecista lo hubiera pensado así) en esa precisa asignatura de la que me quería librar para dedicar mi tiempo y energía a aprender cosas ‘más interesantes’.

Al siguiente semestre, ya con más conocimiento de causa, fui su estudiante en otro curso de Botánica y luego en dos cursos de la asignatura llamada Biología de Campo, así como en muchos y variados cursos optativos sobre algas a lo largo de mi trayectoria estudiantil. En todos ellos, Jorge dividía el pizarrón en dos mitades: la mitad correspondiente al curso en cuestión, y la otra a la epistemología, concretamente *su* epistemología, la Teoría de los Procesos Alterados (TPA), que ustedes conocen y reconocen muy bien. En esas segundas mitades de pizarrón nos enteró de muchas cosas inesperadas para nosotros, muchas individualmente expresadas por diferentes filósofos leídos y admirados por él, pero no articuladas a la manera de la TPA. Supimos que las re-presentaciones de la realidad eran eso, presentaciones de nuevo, no la realidad misma, y que en esa re-presentación el sujeto cognoscente inevitablemente introduce subjetividad y, por tanto, no son tan objetivas como se pretende; por principio de cuentas, las representaciones tienen límites, mientras que la realidad no.

También ponía en esas mitades de pizarrón algo que no es que no supiéramos, que “la constante es el cambio”, pero que no se traduce cotidianamente en una forma de aproximación a la realidad. En otras palabras, todos vivimos el cambio cotidianamente, pero el pensamiento predominante es estático, no procesual, inclusive el científico, y eso cambia por completo la manera de aprehender a la realidad: las preguntas que se hacen, las respuestas esperadas, los procedimientos usados. Y, aunque no recuerdo que Jorge haya usado el término de ‘pensamiento recursivo’, su pensamiento lo es completamente.

Por tanto, en esa realidad cambiante estamos todos, incluidos los que queremos estudiarla, entenderla y representarla, cuando no, modificarla: nosotros mismos estamos en devenir y ni percibimos, ni entendemos, ni interpretamos a la realidad de la misma manera conforme la vamos conociendo. Cuando regresamos por segunda vez a un objeto que queremos conocer, aún al mismo espécimen, ya tiene un significado diferente, ya hubo lo que Jorge llama el “incremento de significado del objeto para el sujeto” en el universo epistemológico, y que es la razón de ser de dicho universo.

También nos enteramos de que la ciencia no es universal: el conocimiento que se genera para cierto objeto de estudio en cierto espacio, tiempo y condiciones, no necesariamente es aplicable a otro momento del devenir de ese objeto ni a otros ‘iguales’ de otros espacios/tiempos/condiciones, aun si se les estudiara con las mismas intenciones, métodos y procedimientos. Y la cereza del pastel: los científicos, además de manera de ver el mundo, tienen ideología, y ésta se ‘trasmina’ a sus resultados científicos por más que, como muchos dicen y quisieran que fuera cierto: “Cuando entro a mi laboratorio me pongo la bata y dejo mis creencias en la puerta”. En otras palabras, nos enteramos de que la ciencia tampoco es neutral. En síntesis, resultaba que la realidad, incluyéndonos, no era estática y la ciencia no era objetiva, universal ni neutral; que la realidad era continua y que para conocerla se tenía que romper esa continuidad poniendo límites. Pasé de tener la concepción de mundo predominante, la positivista, una de cuyas características es ser invisible para el que la tiene, a tener una concepción, en primer término, visible, y después descriptible y nombrable.

Mi concepción punto de partida era estática; “de que el mundo es así”; de que claro que lo que me digan mis sentidos, es; y de que claro que una fotografía es igual al momento de la realidad que pretende representar. Aprendimos a pensar en triadas, rectángulos y esquemas que Jorge llama ideogramas, una alternativa al pensamiento lineal y un nuevo lenguaje, que algún ficólogo del Cono Sur le dijo que era claro reflejo ¡¡de su ancestría azteca!!

Con esas triadas y rectángulos aprendimos el principio del universo metodológico de la TPA: la hiperponderación diferencial multifactorial, que es la manera de abordar ordenadamente una realidad sistémica y, precisamente, multifactorial, para entender el peso relativo de cada uno de sus elementos o factores. Por último, señalaré que nos introdujo a los cuatro componentes cognitivos del hacer con conciencia o praxis en la TPA: atención-memoria-razonamiento-juicio, el antídoto a la emisión de juicios no fundamentados o pre-juicios.

Desde esa, mi primera segunda alteración, ya no puedo no pensar procesualmente ni dejar de ver que todo lo vemos como eventos con límites, pero que éstos son artificiales y porosos, por más que no lo parezcan; y que ante la imposibilidad de conocer a los procesos de la realidad en toda su continuidad y multidimensionalidad, los reconstruimos a partir de eventos discontinuos entre los cuales asumimos o hipotetizamos qué pasa. No puedo dejar de ver que no hay manera de ser 100% objetivo(a), y que aun una fotografía, que es lo más cercano a lo objetivo, está permeada de la subjetividad del fotógrafo y después de la de quien la mira; es casi tan subjetiva como la estadística. Tampoco puedo dejar de ver lo sistémico y lo multidimensional.

En otras palabras, no puedo dejar de ver que la realidad es sistémica, compleja y cambiante, y que todo lo que digamos, pensemos e imaginemos acerca de ella, por más ‘datos duros’ en que lo intentemos sustentar, introduce subjetividad, incluyendo esto que acabo de escribir: ¡qué golpe! Y, tampoco puedo dejar de enseñarlo. Si alguien lo duda, pregúntele a cualquiera de los alumnos de las numerosísimas generaciones que han pasado por mis aulas, no importa de qué curso ni de qué nivel educativo. Su reacción a mi curso seguramente fue una de tres: “Qué maravilla, ¿por qué nadie nos lo había dicho?”; o “este curso es de botánica o de algas, o de métodos de enseñanza-aprendizaje, nooooo de filosofía. Hasta luego, maestra”; o, simplemente, se durmió.

Este panorama que Jorge nos fue llevando de la mano a internalizar, lo considero mi alteración más profunda y duradera: me quedó claro desde aquel momento que sin importar a qué de la biología me dedicara, la epistemología iba a ser una constante. Y luego supe que no sería sólo en biología, ni siquiera sólo en lo profesional, “se había instalado permanentemente”: una alteración estructural de mi Yo.

Mi segunda segunda alteración

En una de sus propias segundas alteraciones profesionales con repercusiones de largo alcance, e inevitablemente no sólo para él sino para muchos, Jorge pasó de ser un profesor con un pequeño cubículo prestado en el laboratorio de un colega que amablemente lo acogió, a tener la posibilidad de diseñar y montar un laboratorio de investigación, el Laboratorio de Ficología de la Facultad de Ciencias de la UNAM; de nuevo, me invitó.

Mi camino, hasta ese momento todavía difuso, ahora ya estaba trazado: yo sería ficóloga (claramente, pues todavía no manejaba con plenitud aquello de las alteraciones). Sería la responsable —junto con una colega con quien a partir de esto establecí una amistad que aún perdura— de inventariar las algas de la cuenca de los ríos Balsas y Lerma, desde los manantiales de su nacimiento hasta su desembocadura en el Pacífico. Una cuenca enorme, una de las tres de la Región Central de México, lo cual implicaba una tarea mucho más larga que la de nuestras esperanzas de vida, así que problema profesional resuelto.

Y, ya embarcadas literal y metafóricamente, nos enteramos Deni y yo, junto con los ocho responsables de las otras dos cuencas de la Región Central y del Pacífico tropical mexicano, de que no íbamos a ir cuerpo de agua por cuerpo de agua, localidad por localidad, simplemente a la expectativa de ver qué encontraríamos, colectándolo, formolizándolo y después identificándolo, y publicando los nombres en nuestra lista ficoflorística, sistematizada por localidades y subregiones, hasta haber cubierto toda el área. Que si así hubiera sido, se hubiera tratado de una tarea colosal, no solo por la dimensión espacial, sino porque las algas eran un grupo no trabajado en México y mínimamente en Latinoamérica, a diferencia de lo que sucedía en los países del ‘primer mundo’; y esto era aún más cierto para las de agua dulce.

Pero no, nuestro trabajo iba a ser algo diferente: sería parte de un proyecto inicialmente a veinte años, “Ficoflora de México”, proyecto que por cierto causó gran revuelo y fue motivo de una crítica acérrima entre nuestros colegas investigadores biólogos, que planeaban a corto plazo y en espacios acotados, manejables. Dicho proyecto se sustentaba en un modelo teórico, ‘Flora Dinámica’, que era la aplicación de la abstracta TPA a los espacios/tiempos/condiciones concretos de las algas concretas de la concreta Región Central de México e implicaba métodos *ad hoc,* que resultaron bastante más sofisticados de lo que nos imaginábamos —no tanto en lo operativo como en lo conceptual.

Los ficólogos, en ese momento en formación, del Laboratorio de Ficología de la Facultad de Ciencias de la UNAM, observamos por primera vez cómo se veía una teoría materializada de manera congruente en la práctica y cómo se veía una práctica llevada a cabo de manera congruente con su teoría. Llegamos a entender que el adjetivo ‘dinámica’ de ‘Flora Dinámica’ provenía de lo procesual de la TPA, y que el inventario que elaboraríamos no podía ser estático, sino que tendría que reflejar y representar la dinámica de las especies de algas a lo largo de su desarrollo y de su reproducción, así como de su dispersión y colonización entre localidades, entre ambientes, etcétera. Para ello, Jorge elaboró un conceptuario y procedimientos *ad hoc*.

Pero una cosa era entender todo eso y otra era llegar a la localidad en turno y convertir lo entendido en acciones. Recuerdo vívidamente las primeras salidas de colecta: abrumador estar allí a la orilla del río viendo rocas con lo que parecían algas creciendo encima, otras que pasaban flotando en la corriente, otras creciendo sobre el lodo húmedo de la orilla... y tener que decidir de dónde a dónde iba esa localidad; si eso que parecían algas, lo eran; si ponerlas todas en la misma bolsa de plástico o en diferentes. En honor a la verdad, en esos momentos ni me acordé de la TPA ni de ‘Flora Dinámica’. Enfrentábamos el problema central de la epistemología: el de la relación sujeto cognoscente – objeto a ser conocido, cada uno en su propia dimensión. El problema “se resolvería” en el ir y venir entre la teoría y su expresión concreta; es decir, con la praxis, la famosa praxis.

‘Flora Dinámica’ era una propuesta ficoflorística diametralmente opuesta a la reinante en ese momento y teníamos clara conciencia de que íbamos a contracorriente. Pero con el tiempo entendimos algo más difícil de aprehender: que la manera de cambiarle el rumbo a tendencias inerciales de desarrollo es mediante la elaboración de proyectos con un buen sustento epistemológico e intenciones claras —y eso hacía ‘Flora Dinámica’. Todo esto me lo llevaría para cosechar, aunque no de inmediato, en mi vida de evaluadora educativa.

Esta segunda de mis segundas alteraciones de Jorge me convirtió en una ficóloga con una concepción de ciencia, de biología y de ficología contrarias a las que reinaban en nuestro entorno. Eso me hacía diferente de todos los no-estudiantes de Jorge, pero seguía estando dentro de los parámetros de un miembro de la Facultad de Ciencias de la UNAM, cosa que con la tercera segunda alteración, fue puesto en duda.[2]

2 Además de ficología, también hacíamos actividades de divulgación de la biología, que me fueron sensibilizando hacia campos más allá de la investigación, pero fue una alteración no estrepitosa.

En este relato me imagino que muchos de ustedes ya habrán reconocido el patrón de funcionamiento que le conocen a Jorge. Observa, diagnostica, genera un modelo de aproximación, elabora un proyecto de grandes dimensiones y aspiraciones, elabora el sustrato conceptual y un lenguaje *ad hoc*, forma a la gente necesaria para llevarlo a cabo y simultáneamente la pone en práctica. Y que, sin importar el ámbito al que pertenezca el proyecto, lo sustentará en la TPA, y por eso les cuento todo esto que podría parecer que no tiene relación con evaluación educativa. Les he platicado cómo viví yo el aprendizaje de la TPA: de ficología a evaluación educativa. Para ustedes, lectores, el sentido es el inverso: están leyendo mi trayectoria ya desde su formación en la TPA.

Junto con su vida de ficólogo y formador de ficólogos, Jorge siempre estuvo alterando otros procesos: de estudiantes, de colegas profesores de las diferentes carreras de la Facultad, y eventualmente del área administrativa de Biología y de la Facultad. Retomó formalmente su vida en la gestión educativa; digo “retomó”, porque la había iniciado en El Salvador algunos años antes. En la Facultad propuso cambios estructurales y funcionales de gran envergadura, que no alcanzaron a llegar a puerto como estaban propuestos, no solo por la omnipresente resistencia al cambio sino, y quizá principalmente, por razones políticas. En ese periodo yo me retiré a ser alterada profundamente, no por Jorge, sino por la fundación de mi familia.

Mi tercera segunda alteración

Al poco tiempo de mi regreso vino mi tercera segunda gran alteración profesional, y esta sí, ni Jorge, y menos yo, la vimos venir. A Jorge lo invitaron a ser Vocal de Acreditación del Área de Ciencias Naturales y Exactas de un organismo acreditador mexicano de programas e instituciones de educación superior, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIIES). No podía creer que se le abriera esa puerta tan grande.

Muchas veces oí a Jorge decir que él era ficólogo porque las algas le encantaban, pero que su compromiso era con la educación de calidad, y ahora le ponían la oportunidad en charola de plata. Aceptó y, poco a poco, nos fue invitando a la doctora Nora Galindo, a la Mtra. Eréndira Álvarez (qepd), a la Dra. Olivia Yáñez y a mí; todas biólogas y todas dijimos que sí, creo que a la primera. Tal como sucedió con mi primera segunda alteración profesional, esta fue de un impacto enorme y duradero: ahora no iba a ser sólo investigadora de algas, sino también evaluadora educativa. Allí empezó lo que por un tiempo viví como una bipolaridad, hasta que en cierto momento me di cuenta de que no, que los dos ámbitos, por más que tradicionalmente se les mantuviera separados, desde el lente de la TPA no lo estaban y podían abordarse con la misma aproximación epistemológica-metodológica.

En esos tiempos ser evaluador educativo siempre era una ‘segunda profesión’ o, más correctamente dicho, la profesión como tal no existía. ‘Todo mundo’ pensaba, y muchos siguen pensando, que si se es académico se puede ser evaluador. Pero Jorge no, y por eso la labor titánica de formación de evaluadores profesionales que todos le conocemos. En 1999,

la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) y la UNAM invitaron a Jorge y su grupo a participar como cabeza del Diplomado Latinoamericano de Evaluación Universitaria, para resolver la carencia de evaluadores profesionalizados en planeación-evaluación educativa en la región. Muchos de ustedes, compañeros coautores de este libro, se iniciaron en este campo precisamente en el Diplomado, en respuesta a la presión a sus universidades de tener evaluaciones externas internacionales a sus programas educativos. Y allí, en el Diplomado, sucedió la primera segunda alteración profesional de Jorge a ustedes. En ese momento se integró al equipo otro miembro entrañable que conocieron muy bien, Rocío Santamaría, y más tarde se integró otro miembro clave, Jessica Méndez.

Como dije arriba, cuando me inicié como evaluadora me sentía bipolar: eran dos cosas distintas investigar a los seres vivos llamados algas y evaluar programas universitarios, y más tarde las instituciones que los ofrecían. ¿Cómo fue el tránsito de un ámbito al otro? En teoría, mi tarea en evaluación educativa tendría que haber sido más fácil que con las algas, pues aprovecharía mi experiencia y mi conocimiento y entendimiento de la TPA aplicándolos a una cierta parte de la realidad, y simplemente los trasladaría a otro objeto de la realidad para el cual, además, tenía la guía del Modelo “V”, aunque apenas en sus primeras etapas. Solo había que hacer una adecuación de la teoría. Recuerdo vívidamente mis primeros contactos con las IESs: cajas y cajas enviadas por DHL, repletas de documentos de todo tipo sin ninguna sistematización. Abrumador. “Bueno”, pensé, “los documentos tienen información, y esta es intangible”: lo resolvería con lo tangible, *in situ*.

Recuerdo vívidamente mis primeras visitas a IESs. Abrumadoras en grado superlativo. La IES aparentemente tiene límites: entré por una puerta con candado que la delimita de su entorno. Un espejismo. Entré a un terreno con edificios, pero ¿dónde está ‘la institución’ o ‘el programa’? Y más espejismo, si eso se puede, cuando me enfrenté a universidades como la Evangélica de El Salvador, o la Autónoma de Santo Domingo en República Dominicana, o la Autónoma de Tamaulipas en México, que están por todo el país o estado (en el caso de la UAT). Y llamarles ‘sistemas universitarios’ no aliviaba en nada esa sensación de inmensidad. Y con frecuencia no era necesario salirse del terreno para sentirlo; recuerdo claramente haberme sentido perdida muchas veces en la Universidad de Boyacá.

Siguiente pregunta: ¿Qué de todo lo que percibía era la IES? ¿Sus directivos, cuerpos colegiados, administrativos, docentes, estudiantes, egresados? ¿Sus oficinas, laboratorios, bibliotecas y aulas? ¿Sus bases de datos, sus documentos, sus reglas, usos y costumbres, horarios, ceremonias, formas de comunicación, sus formas de decorar?

Eventualmente, se me fue ordenando lo que tenían en común y de diferencia la ficoflorística y la evaluación educativa. Como objetos de la realidad, las algas en su contexto natural y las IESs son sistemas complejos, inconmensurables, multidimensionales, multifactoriales, multirrelacionales en devenir, todas ellas características del universo ontológico de la TPA y, por ende, también comparten las características de sus universos epistemológico y metodológico. Pero tienen una diferencia importante que permea todo el trabajo: las algas son un sistema vivo y las IESs son un sistema social. A este respecto menciono solo dos

aspectos particulares, vistos a través del lente del Modelo “V”. El primero es que, aunque ambos sistemas tienen niveles dimensionales, solo las IESs tienen niveles estructurales, los cuales implican intencionalidad humana y actividades entre actores humanos haciendo a dichos sistemas mucho más complejos de conocer. Los niveles estructurales son abstractos/concretos, tangibles/intangibles, visibles/invisibles, audibles/inaudibles, con las relaciones entre superestructura/estructura/infraestructura que les conocemos, y eso necesariamente conlleva prácticas *ad hoc*.

El otro aspecto de diferencia que mencionaré pertenece al ámbito de la ética. Desde luego, comparten el compromiso de que quien haga ficoflorística o evalúe IESs debe actuar con intención objetiva, honorabilidad y responsabilidad. Pero en el caso de la ficoflorística, aunque su objeto son cierto tipo de recursos naturales de un país —tema indiscutiblemente crucial—, la elaboración de su inventario no necesariamente tiene un impacto inmediato ni implica una postura ideológica en cuanto a su manejo. En cambio, el impacto de la evaluación de una IES, por una parte es inmediato en tanto se encarga de formar a los profesionales de un país, lo cual a su vez tiene repercusión a corto, mediano y largo plazo en todos los ámbitos de su sociedad, y ahora de la global. Y por otra, al conllevar la evaluación educativa la metaintención de la mejora, obliga a explicitar el concepto de ‘mejora’: ¿mejora en qué sentido y mejora para quién? El término de ‘mejoramiento permanente’ en el logo de la RIEV va más allá de ser una buena intención; tiene sustentos filosófico e ideológico específicos.

Esto me lleva a una reflexión sobre las recomendaciones que hacemos en las evaluaciones de la RIEV y que vienen a ser nuestro aporte concreto a la mejora de las IESs. Algunas de sus características son: ser recomendaciones, no requisitos; respetan la identidad de la IES; ser de atención inmediata, ya sea que se implementen en el corto plazo o se planeen para el mediano o largo. De hecho, considero el saber cómo hacer una recomendación uno de los compromisos más difíciles de la profesión de evaluador(a). Debemos evaluar si realmente es necesaria la recomendación. Debemos saber a quién hacerle la recomendación, ya que en un modelo fractal, como el Modelo “V”, es posible que la responsabilidad de ejecutar cierta recomendación le corresponda a un nivel dimensional diferente a aquel que se esté evaluando. Debemos saber hacerla con conocimiento de causa, claridad, precisión, con el énfasis adecuado, con respeto, sin arrogancia. Debemos saber cuándo hacerla. Y siempre debe ir argumentada. Considero que recomendar es un arte.

Pero... no todo lo aprendido en mi práctica como evaluadora es serio y sobrio. De ustedes, mis colegas de la RIEV y co-autores de este libro, he aprendido tantas cosas bonitas e inolvidables, de ámbitos fuera de la evaluación: que hay dos universidades que son la más antigua de América; que se puede vivir sin oxígeno; que una cantina no es un bar; que en un boliche no se derrumban pinos; que una frutilla no es un fruto pequeño; que el cítrico verde chiquito se llama *limóm* y los chocolates *bombóm* (aunque para el plural la ‘m’ final cambia por ‘n’); que una factura no es un recibo, o no solamente; que una torta no es un tipo de sándwich; que los tacos se ponen en los pies y que se puede visitar tranquilamente una laguna fangosa calzándolos; que mi norte es el sur; a decir “buenos días con todos”; que ‘shave’ se

escribe con ‘ll’; que se puede vivir sin cuñapés, arepas, tostones ni pupusas, pero no es algo deseable; que una chuleta no es un acordeón, entre muchísimas cosas más. Y hubo quien intentó enseñarme, con todo cariño pero sin ningún éxito, a mover el abanico (qepd Alexis, personaje en toda la extensión de la palabra).

Y, puesto que por fortuna el cariño se teletransporta, es posible mantener nuestras entrañables amistades a miles de kilómetros de distancia.

Impacto e incidencia del Modelo “V” en una discípula que procuró con éxito aplicar saberes y prácticas de una enseñanza transformadora

Milagros Yost

Miembro del Consejo Consultivo
Universidad del Caribe | República Dominicana

Impacto e incidencia del Modelo “V” en una discípula que procuró con éxito aplicar saberes y prácticas de una enseñanza transformadora

Milagros Yost[1]

Resumen
El presente artículo expone mi experiencia personal y profesional con el Modelo “V” de Evaluación–Planeación, resaltando su aplicación en la Universidad del Caribe y como par evaluadora de la RIEV. En él se describen los fundamentos teórico-metodológicos del modelo —basado en el Análisis Estructural Integrativo y la Teoría de los Procesos Alterados— y su contribución a la mejora continua, la calidad universitaria y la gestión del conocimiento. La adaptabilidad de dicho modelo a distintos contextos académicos promueve un enfoque sistémico, participativo y sostenible en las instituciones de educación superior.

Palabras clave: Modelo “V”; evaluación-planeación; calidad universitaria; mejora continua; análisis estructural integrativo.

Hoy día las universidades están atravesando un momento delicado de su devenir histórico. Estas instituciones deben renovarse si quieren subsistir en un entorno cada vez más globalizado y con demandas sociales y económicas más diversificadas en un continuo y acelerado proceso de cambio. Es evidente que el modelo requiere de innovaciones que permitan afrontar el desafío con éxito.

Tomar decisiones y controlar el cambio en las instituciones de educación superior no son tareas fáciles ya que dependen, en muchos casos, de la incorporación de modificaciones en las formas de pensar y actuar de los actores institucionales, para lo cual se requiere de un buen diagnóstico acompañado de un plan de acción que considere los aspectos clave de la organización, sus interrelaciones y sus interdependencias. Esto es posible con la implementación de un modelo que sea asumido por la institución como herramienta que determine la calidad, extensión y profundidad con que se cumplan los objetivos y metas propuestos.

En este orden, Jorge González González, presidente de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV) señala que, no obstante la diversidad, la complejidad y procesos de transformación en

1 Miembro del Consejo Consultivo, Universidad del Caribe | República Dominicana. milagros_yost@hotmail.com

las instituciones de educación superior, todas poseen en común una estructura académica y comparten una aspiración: el mejoramiento permanente de cada uno de los elementos y del sistema educativo como tal.

En esta línea, los cambios son y serán permanentes. Ocurre en lo económico, científico, tecnológico, sociocultural y axiológico, lo cual genera nuevas necesidades y exigencias en la gestión del conocimiento y excelencia de las instituciones de educación superior. Sin embargo, es posible anteponerse con sostenibilidad si se cuenta con un modelo de mejora continua que integre los elementos de ese universo que son las organizaciones universitarias.

A continuación, relato mi experiencia y aprendizajes de formación en un modelo de Evaluación–Planeación que, por sus análisis integrales y estructurales, permite a las universidades acoger los cambios y transformarlos en oportunidades de desarrollo, fortaleciendo a sus referentes de calidad con garantía de egresados con pertinencia social y educativa.

Escribir sobre el modelo de “Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias”, o Modelo “V” de Evaluación–Planeación, es hablar sobre calidad, y esta es compleja. Sin embargo, este modelo presenta una estructura y fundamentos que facilitan una comprensión y análisis de la calidad en forma integral e integradora en las instituciones de educación superior. En este contexto y como egresada de su programa, llevo conmigo de forma permanente —casi como si fueran mantras— algunos planteamientos que, por su profundidad y asertividad, forman parte de mis principios profesionales. Los iré refiriendo a lo largo del presente artículo y quiero iniciar con el siguiente, que apunta a la calidad universitaria: “La calidad es la integración y adecuación del ser, quehacer, deber ser y querer ser de un programa, dependencia o institución”.

En vinculación con lo anterior, la calidad adquiere sentido a partir de los referentes (institucional, profesional, social) del Modelo “V”, ya que son estos quienes permiten confrontar procesos con resultados. Cuando se articula de manera armónica, la calidad se presenta de forma evidente.

En virtud de esto, es imposible hablar de mi experiencia con el Modelo “V” sin relatar cómo me integré a su proceso de formación. En el año 2006 la Universidad del Caribe, donde laboro —en ese entonces como secretaria general—, inició un proceso de reestructuración interna dado que se aproximaba la evaluación del órgano que regula las universidades en República Dominicana: el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT). Así fue creada la Vicerrectoría de Evaluación Institucional, asumida por quien redacta estas líneas. A este gran desafío profesional y personal se añadían las expectativas manifiestas de que sería una gestión exitosa para toda la universidad.

Partiendo de mi trayectoria como docente del curso de evaluación educativa y la experiencia como secretaria general en seguimiento y evaluación de cumplimiento a resoluciones y otras normativas internas, inmediatamente inicié un proceso de búsqueda sobre referentes nacionales e internacionales de agencias y sociedades de evaluación y acreditación a instituciones de educación superior.

Es así como entrevisté a actores clave vinculados a procesos de calidad y visité organizaciones para vivir la experiencia *in situ*, a fin de poder diseñar un modelo institucional de evaluación que respondiera a criterios e indicadores nacionales y globales de calidad universitaria.

Como institución miembro de la Unión de Universidades de Latinoamérica y el Caribe (UDUAL), en el año 2007 el rector de la Universidad del Caribe recibió una invitación a participar de un programa especial para formar evaluadores universitarios en el “Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias”, o Modelo “V” de Evaluación–Planeación, para lo cual fui designada representante. Al llegar me sorprendió la calidad de las representaciones universitarias de Latinoamérica: rectores, vicerrectores y directores generales de diferentes áreas disciplinares, todos vinculados a gestión académica. Al presentarme, lo hice como Vicerrectora de Evaluación Institucional de la Universidad del Caribe, República Dominicana. El Dr. Jorge González, líder y mentor del Modelo “V”, se sorprendió al saber que UNICARIBE contaba con una instancia al nivel de vicerrectoría para su proceso de evaluación.

El curso se desarrolló durante aproximadamente una semana de intensa disertación-práctica-disertación, cada vez más interesante. Recuerdo las intervenciones del Dr. González, presentando los grandes fundamentos del Modelo “V”, basado en la Teoría de los Procesos Alterados. Se trata también de una herramienta teórico-metodológica para abordar proyectos académicos y práctica educativa de la educación superior.

En este contexto hubo un planteamiento que comenzó a situarme y a dar sentido al trabajo que debía realizar: “El conocimiento solo es posible si hay una intención y el resultado de esa intención es obtener un incremento de significado del objeto o fenómeno que forma parte de la realidad”. Las universidades gestionan conocimiento.

La razón de ser de mi función se presentó al tratar lo siguiente: “Las actividades de Evaluación–Planeación constituyen el proceso alterado de la educación superior, que tiene como intención reflejar la realidad educativa y cuya función es comprender al objeto evaluado, detectar sus fortalezas y debilidades y hacer propuestas que encaminen a la entidad a establecer un proceso continuo de mejoramiento”.

Confieso que, al principio, hube de retomar otras lecturas para ayudar a la comprensión, pero este primer módulo despertó la inquietud y necesidad de seguir profundizando en el conocimiento del Modelo “V”.

Otro tema que, por su incidencia y valor institucional, despertó mucho mi interés, fue el relativo a los niveles estructurales y su importancia en el análisis de los procesos educativos. Y es que su confrontación permite establecer congruencia entre intenciones *versus* logros. Si bien la estructura organizativa de la Universidad del Caribe respondía a criterios y consideraciones de orden académico-administrativo, así como a concepciones del modelo educativo de la institución, incorporar concepciones del Modelo “V” en sus niveles de análisis dio un mayor alcance a las relaciones de mando, estableciendo una nueva estructura centrada en el estudiante así como el orden de decisiones e implicaciones articulados con la misión y visión institucional declaradas.

Conocer de los niveles estructurales, su interdependencia y valor en la eficacia y eficiencia institucional, así como la importancia en resultados educativos, derivó en un nuevo enfoque organizacional para la Universidad del Caribe con resultados de éxito avalados por el órgano regulador.

Al regresar a Santo Domingo replanteé todo lo formulado y decidí esperar el próximo curso para poder construir el modelo institucional de evaluación. Así, módulo a módulo, fui avanzando, aprendiendo y documentándome hasta lograr una conciencia clara de comprensión y entendimiento sobre el Modelo “V”, que pautó estructurar una visión de modelo de evaluación en la universidad en que laboro.

La experiencia, junto al nuevo conocimiento del análisis estructural integrativo de organizaciones universitarias, se conjugó en un resultado que permitió a la Universidad del Caribe contar con una herramienta para su evaluación interna fundamentada en procesos articulados con un enfoque de calidad total y mejora continua con participación de toda la comunidad.

Así, fui transitando una ruta de logros y enriquecimiento profesional en el conocimiento, comprensión e implementación del Modelo “V”.

Nueva experiencia como par evaluadora

Si bien la formación recibida en el Modelo “V” representó un aprendizaje significativo en mi carrera, debo decir que la experiencia de aplicarlo en el terreno como par evaluadora ha sido aún más impactante, revelador y transformador. Lo aprendido en los módulos teóricos adquirió una nueva dimensión al convertirse en práctica viva e interacción directa con realidades institucionales diversas. A continuación comparto un relato que marcó un hito en mi vida profesional.

Todo comenzó un día común en la oficina mientras me encontraba reunida con mi equipo de la Vicerrectoría de Evaluación Institucional. En medio del intercambio de ideas y revisiones de informes, recibí una comunicación inesperada por parte de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV). El mensaje me invitaba formalmente a participar como par evaluadora externa en una universidad de Sudamérica. Fue una auténtica sorpresa y un profundo motivo de orgullo. Recibí la invitación como un privilegio, pero también como un gran desafío que implicaba una alta responsabilidad profesional y ética.

Confieso que al principio me invadieron algunas dudas y nerviosismo. Como toda nueva experiencia, me generaba expectativas, preguntas e incluso temor ante lo desconocido. Sin embargo, fiel a mi espíritu de entrega, acepté con determinación el reto, confiando en mi formación y en mi compromiso con la calidad de la educación superior.

Una vez formalizada mi participación, recibí las orientaciones correspondientes al proceso, incluyendo los protocolos de evaluación, la documentación institucional y las pautas metodológicas basadas en el Modelo “V”. Al llegar a la universidad de destino, mis temores iniciales comenzaron a disiparse: el ambiente fue cordial, profesional y respetuoso. Me sentí inmediatamente acogida y reconocida como parte de una comunidad académica. Estaba entre pares.

Lo más valioso de trabajar como par evaluadora es que no solo se ofrece un juicio técnico, sino también se aprende activamente de la institución evaluada. Cada universidad representa

un universo particular, con una misión propia, referentes culturales e institucionales únicos, modos de organización diversos y una historia que la define. La evaluación no se vive como un acto externo de fiscalización, sino como una interacción entre colegas comprometidos con la excelencia. Aprender es constante en cada visita, en cada documento, en cada conversación.

En este proceso, las actividades del par evaluador —que incluyen el análisis documental, las entrevistas con actores clave, las visitas a instalaciones y las reuniones de trabajo— son verdaderos ejercicios de calidad institucional. Aplicar el Modelo “V” en este contexto me permitió observar cómo su estructura flexible, sin imposición de estándares rígidos pero con indicadores pertinentes, logra adaptarse a las distintas realidades universitarias, manteniendo siempre su propósito de impulsar una mejora integral y continua.

Uno de los momentos más enriquecedores de esta experiencia fue la puesta en común con los demás pares evaluadores. Compartir hallazgos, contrastar miradas y debatir criterios respecto a los diferentes componentes evaluados se convierte en un espacio de crecimiento colectivo. Cada colega aporta su visión desde su formación y experiencia, y eso amplía la comprensión de los procesos institucionales. El trabajo colaborativo no solo enriquece el informe final, sino que también fortalece el saber compartido.

La grandeza del Modelo “V” radica, precisamente, en su adaptabilidad y enfoque sistémico. Al no imponer estándares homogéneos sino más bien promover el análisis contextualizado y el uso de indicadores como guías, permite que cualquier institución —independientemente de su tamaño, enfoque disciplinario o modelo educativo— pueda ser evaluada y mejorar. Su orientación hacia la calidad total y mejora permanente lo convierte en una herramienta viva, dinámica y eficaz.

Tener la oportunidad de ser par evaluadora me permitió ponerme en el “otro lado”, es decir, observar desde una posición externa pero empática. Fue un ejercicio de diálogo, guía y acompañamiento, más que de juicio. Me sentí no solo evaluadora, sino también orientadora, facilitadora y aliada en los procesos de transformación institucional. Y esa sensación fue profundamente satisfactoria.

La experiencia con la RIEV no se limitó al acto evaluativo en sí. Con el paso del tiempo, se ha constituido en una verdadera hermandad académica, un espacio de formación continua, confrontación de ideas, reflexión crítica y colaboración entre profesionales de diversos países. Es un entorno donde, sin importar cuánto aportes, siempre te llevas algo nuevo. Donde, aunque tú sumas, también te suman.

Participar en este proceso fue para mí una experiencia de crecimiento, de compromiso renovado con la calidad educativa y, sobre todo, un recordatorio de que trabajar por la educación superior de Latinoamérica es una tarea colectiva que se enriquece con cada paso, con cada mirada, con cada encuentro entre pares.

¿Cómo se ha vinculado el Modelo “V” a mi carrera profesional?

A lo largo de mi trayectoria profesional, he tenido la oportunidad de integrar conocimientos, metodologías y modelos que han enriquecido mi forma de entender y ejercer la educación superior. Entre todos ellos, el Modelo “V” de Evaluación–Planeación ha sido, sin duda, uno de los pilares más significativos y transformadores. Su influencia no solo ha sido conceptual, sino también práctica y estratégica, especialmente en lo que respecta a la producción documental y a los procesos de toma de decisiones académicas e institucionales.

Recuerdo con claridad cómo este modelo se fue incorporando en mi pensamiento profesional, especialmente durante mis primeros años de experiencia con la evaluación de instituciones. El Modelo “V” me ofreció un marco estructurado para analizar, planificar y evaluar con una mirada sistémica, reflexiva y orientada a la mejora continua. Su lógica, basada en la articulación entre evaluación y planeación, me brindó herramientas concretas para intervenir de manera efectiva en los procesos de calidad educativa.

Con este bagaje formativo y, al culminar un importante proceso de especialización en Evaluación–Planeación, sentí la necesidad de avanzar un paso más. Fue entonces cuando tomé la decisión de cursar estudios de doctorado, motivada por el deseo de profundizar en mis áreas de interés y generar un aporte significativo a mi universidad y al sistema nacional de educación superior. Así fue como me matriculé en el programa de Doctorado en Educación de Nova Southeastern University, en los Estados Unidos.

Desde el inicio del programa se nos pidió identificar un tema de investigación que guiara nuestro recorrido académico. Para mí fue un momento crucial: tenía claro que debía escoger un tema que no solamente me apasionara, sino que también respondiera a una necesidad real del contexto educativo dominicano. Pensando en ello y recordando mis aprendizajes y experiencias como evaluadora en la RIEV, decidí desarrollar una propuesta que combinara dos de mis áreas de mayor compromiso: la calidad académica y la innovación en las modalidades educativas.

En ese momento, la Universidad del Caribe ofrecía sus programas bajo una modalidad semipresencial. Esto me llevó a formular una propuesta de auditoría académica específicamente diseñada para este tipo de enseñanza, con el propósito de fortalecer su gestión interna y asegurar su calidad desde una mirada institucional. La auditoría que propuse no era simplemente un ejercicio técnico, sino una herramienta estratégica sustentada en los principios del Modelo “V”, adaptada al contexto de la educación a distancia y centrada en la mejora continua.

La investigación tuvo como eje central el diseño de un sistema de auditoría académica interna que respondiera a las características y particularidades del modelo semipresencial. Fue un proceso riguroso que me permitió revisar y aplicar de forma profunda los conceptos del Modelo “V” no solo desde la teoría, sino también desde la práctica. Volví a los textos, a los documentos que alguna vez estudié, a las referencias originales; lo hice no por obligación, sino con la convicción de que allí encontraría las bases más sólidas para sustentar mi propuesta. Como siempre, cité y referencié cada concepto con el respeto académico que merecen los aportes intelectuales que nos guían.

Esta experiencia marcó un antes y un después en mi desarrollo profesional. No solamente consolidé mis competencias como investigadora, sino que también fortalecí mi capacidad de articular modelos teóricos con la realidad institucional de forma coherente y propositiva. El Modelo “V”, más que una herramienta metodológica, se convirtió para mí en una manera de pensar la educación y de abordarla con responsabilidad, visión crítica y compromiso con la calidad.

Hoy puedo decir que ese camino iniciado con curiosidad y pasión por la evaluación me ha permitido contribuir activamente al fortalecimiento del sistema educativo superior dominicano. Y, en ese recorrido, el Modelo “V” ha sido una brújula constante, una guía que me acompaña en cada nuevo desafío profesional.

De la evaluación a la metacognición: Una reflexión sobre el Modelo “V” de Evaluación–Planeación como vía hacia la excelencia en la educación superior

Mirna Maribel García de González

Vicerrectora académica
Universidad Evangélica de El Salvador | El Salvador

De la evaluación a la metacognición: Una reflexión sobre el Modelo “V” de Evaluación–Planeación como vía hacia la excelencia en la educación superior

Mirna Maribel García de González[1]

Resumen
La educación superior del siglo XXI demanda procesos de aseguramiento de la calidad que impulsen la mejora continua institucional. La evaluación y acreditación, al articularse con estándares internacionales, fomentan una cultura de autorregulación, transparencia y responsabilidad. Estudios recientes destacan la eficiencia de sistemas internacionales y subrayan la relevancia del trabajo colaborativo y en red para optimizar procesos de acreditación. Asimismo, se enfatiza el papel clave de la metacognición en los pares evaluadores. En este marco, el Modelo “V” de Evaluación–Planeación propuesto por la RIEV se presenta como una herramienta metodológica y formativa que transforma tanto a las instituciones como a los evaluadores, proyectando sus efectos a nivel local y global.

Palabras clave: Modelo “V”; evaluación; acreditación; par evaluador; educación superior; mejora continua; calidad educativa.

Introducción

El escenario de la educación superior en el siglo XXI se ha caracterizado por ser complejo, dinámico, versátil y en constante transformación, por lo cual los procesos de aseguramiento de la calidad son pilares fundamentales en el quehacer universitario. En un contexto general, la evaluación y acreditación en la educación superior concatena procesos fundamentales para garantizar la calidad institucional, sistemática y programática de las instituciones de educación superior (IES). Diversas investigaciones han abordado estos procesos desde enfoques comparativos, metodológicos y de gestión, para demostrar la contribución en la mejora continua a la calidad educativa en los diferentes ámbitos desde el reconocimiento institucional hasta la transformación de una cultura de calidad al interior de la IES que permee la autorregulación,

1 Vicerrectora académica, Universidad Evangélica de El Salvador | El Salvador.
vicerrectoria.academica@uees.edu.sv

transparencia y responsabilidad universitaria al tomar como base estándares internacionales que permitan avanzar en el desarrollo de un país o región, y ser competitivos en un mundo altamente globalizado.

Duarte y Vardasca (2023) realizaron una revisión de los sistemas de acreditación en diez países, incluyendo Estados Unidos, Japón y Alemania. Su análisis reveló que, aunque los procesos son generalmente eficientes, las instituciones que buscan acreditación por primera vez enfrentan mayores desafíos burocráticos. Además, se identificó que la colaboración con agencias acreditadoras y la alineación con estándares internacionales son claves para agilizar los procesos y garantizar la calidad (Duarte y Vardasca, 2023).

Almuiñas y Galarza (2021) hacen énfasis en uno de los estándares de calidad, referido al trabajo colaborativo como punto clave; por ello, propusieron un enfoque comparado y cooperativo para la evaluación institucional, destacando la necesidad de redes académicas como la Red de Dirección Estratégica de la Educación Superior (RED-DEES) para compartir experiencias y mejorar las prácticas de acreditación. La investigación, desarrollada en 27 instituciones de ocho países latinoamericanos, evidenció que los estudios comparativos son escasos pero altamente productivos, y que el trabajo en red fortalece la toma de decisiones institucionales (Almuiñas y Galarza, 2021).

Otro factor clave en los procesos de acreditación es la metacognición de los pares evaluadores porque permite niveles de interpretación de la realidad institucional, lo que puede generar la celeridad o rezago de la mejora continua. Por consecuencia, la mayor visión integral de las cosas permite mayor alcance de la mejora; en una relación inversa, a menor visión, menor alcance de la mejora. A partir de este punto se afirma que los pares evaluadores deben ser entrenados, experimentados y acreditados para dicha función.

Desde esta perspectiva, el Modelo “V” de Evaluación–Planeación que impulsa la Red Internacional de Evaluadores (RIEV), se configura no solo como una herramienta metodológica para la evaluación y acreditación de la calidad, sino como una experiencia profundamente formativa y transformadora tanto para las instituciones como para los pares evaluadores, así como para la comunidad de la red. Este artículo reflexivo examina cómo el Modelo “V” impacta desde el “yo evaluador”, al tiempo que se proyecta hacia las dimensiones: institucional, nacional, regional, internacional y global, promoviendo una cultura de evaluación orientada al mejoramiento permanente.

Modelo “V” como motor de cambio / Modelo “V” como instrumento de transformación

El modelo de “Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias” o Modelo “V” de Evaluación–Planeación, creado por el Dr. Jorge González González, es un metamodelo aplicable a diferentes espacios, dimensiones y niveles, cuyas principales características es ser *integral*, ya que relaciona la evaluación y la planeación como un proceso continuo e interdependiente, e *integrativo* porque involucra todos los componentes del proceso educativo en sus diferentes dimensiones; siendo diseñado *ex profeso* para la educación y en particular para la educación superior, y adecuado para América Latina y el Caribe (González et al., 2015, p. 24).

La concepción de evaluación del Modelo “V” se estructura como un proceso cíclico e integrador que vincula estrechamente la evaluación con la planificación como dos procesos continuos e interdependientes, y que conlleva a la toma de decisiones y la implementación de acciones de mejora dentro de un programa, dependencia u organización educativa. Esta secuencia reflexiva y crítica de *evaluación–planeación–acción–evaluación*, convierte la práctica evaluativa del Modelo “V” en un motor de transformación, más allá del simple hecho del cumplimiento de indicadores. Más que un acto aislado de valoración, la evaluación se concibe como un punto de partida para la planificación sistemática a la ejecución consciente e intencionada, que concluye finalmente en una retroalimentación continua del proceso, convirtiéndolo en un ciclo virtuoso y dinámico de mejora permanente.

Profundizando en el modelo, su versatilidad permite ser utilizado para evaluar diferentes dimensiones del ecosistema educativo desde un nivel *nano* (individuos: profesores, alumnos, autoridades, funcionarios, trabajadores); *micro* (cuerpos académicos, grupos de trabajo); *meso* (programas educativos y dependencias); *macro* (institución); y *mega* (sistema de educación superior). Además, a diferencia de la mayoría de los marcos de referencia o estándares, se cimenta en la Teoría de los Procesos Alterados, una teoría biologicista que involucra la díada de *continuidad y cambio*. Adicionalmente, su enfoque ético, participativo y disciplinar lo separa de otros enfoques metodológicos más prescriptivos o centrados únicamente en el cumplimiento de indicadores.

La propuesta metodológica y diferenciadora del Modelo “V” permite a las instituciones transformarse en función de sus propias necesidades, intenciones e intereses, entendiendo su contexto y su realidad. En la siguiente tabla se describen las características diferenciadoras del modelo y su aporte al aseguramiento de la calidad.

Tabla 1. *Características diferenciadoras del Modelo “V” en el aseguramiento de la calidad.*

Aspecto clave	**Fundamento o descripción**	**Aporte al aseguramiento de la calidad**
Identidad teórica	Teoría de los Procesos Alterados (TPA).	Brinda sustento teórico a su concepción.
Concepción de la evaluación	Proceso continuo, dialógico y formativo, vinculado a la planificación.	Favorece la mejora constante en lugar de evaluaciones puntuales o sancionadoras.
Pertinencia disciplinaria	Considera la especificidad de cada campo del saber en los juicios evaluativos, al contar con pares metodológicos y pares disciplinarios.	Asegura que el análisis sea pertinente, profundo y contextualizado, sin imposiciones uniformes.
Participación institucional	Enfatiza la corresponsabilidad entre todos los actores institucionales.	Fomenta el compromiso colectivo con la calidad y el desarrollo de una cultura de mejora continua.
Modelo con visión transformadora	Centrado en procesos y resultados de una manera equilibrada, orientando el cambio y desarrollo del objeto a evaluar.	Contribuye a la innovación, adaptación y sostenibilidad de los sistemas educativos.
Adaptabilidad a contextos diversos	Flexible y sensible a las particularidades institucionales, regionales y culturales.	Favorece una evaluación justa, con enfoque intercultural y compromiso social.
Enfoque ético y profesional	Basado en el Decálogo de la RIEV, que prima la objetividad, respeto, mesura y autorregulación del par evaluador.	Busca garantizar evaluaciones legítimas, contextualizadas y con alto estándar ético y técnico.

El “yo evaluador”: metacognición y aprendizaje desde la práctica evaluativa

Metacognición se define como el acto de pensar sobre el pensamiento y el conocimiento. Embleton (2023) cita en su artículo “Análisis de la Metacognición” que, de acuerdo con Vélez Gutiérrez, C. y Ruiz Ortega, F. (enero-abril, 2021, p. 167):

> La metacognición es la consciencia que logramos sobre nuestras diversas actividades mentales (operaciones intelectuales, procesamientos de información y emociones) y las de las personas con las que interactuamos, o el aprendizaje que logramos sobre los diversos procesos y productos que configuran nuestras mentes y las de los demás.

Por lo tanto, la metacognición se refiere a la conciencia y comprensión que una persona tiene sobre sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje, los cuales emanan del observar, evaluar y regular.

Los pares evaluadores desempeñan un papel esencial como agentes externos que validan los procesos de autoevaluación institucional y formulan juicios informados sobre el cumplimiento de estándares de calidad. Se trata de académicos o profesionales con experiencia reconocida en docencia, investigación y gestión universitaria. Su función principal es emitir un juicio técnico y ético sobre la calidad de las instituciones o programas evaluados, desde una perspectiva externa e imparcial (CNA, 2020).

Según el modelo de aseguramiento de la calidad utilizado por organismos como el Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad (IAC-CINDA) y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), los pares evaluadores cumplen funciones como validar los resultados de la autoevaluación institucional, realizar visitas *in situ* para recopilar evidencia adicional, entrevistar a actores clave de la comunidad educativa, emitir informes técnicos con recomendaciones de mejora y contribuir a la toma de decisiones sobre la acreditación (IAC-CINDA, 2023; CNA, 2020).

Un estudio comparativo de seis países latinoamericanos (Marquina, 2006) identificó que, aunque existen diferencias metodológicas, la participación de pares evaluadores es un componente transversal en todos los sistemas de aseguramiento de la calidad, destacando su rol como mediadores entre la autonomía institucional y la rendición de cuentas.

En ese sentido, la evaluación entre pares cumple una función técnica, pedagógica y transformadora. Como señala Pain (2023), “la importancia de la evaluación entre pares es que permite a la acreditación ser un proceso de aprendizaje y no solo el cumplimiento de una lista de criterios”. Cabe destacar que, para obtener estos resultados, los pares evaluadores deben tener formación y certificaciones de su experiencia y de su capacidad cognitiva para generar análisis que den cuenta de la realidad integrada en cada institución. De igual manera, para la RIEV un profesional es par evaluador cuando transita por un proceso de evaluación, formación y acreditación. Su actuar profundiza en la consolidación de pensamientos y saberes adquiridos en estos procesos, pudiendo aportar desde una visión como experto en una disciplina o como conocedor de las gestiones académicas.

La estrategia metodológica desarrollada por los pares evaluadores de la RIEV se sustenta en un proceso analítico que transita entre lo concreto y lo abstracto, orientando a la generación de síntesis que integren ambos niveles de comprensión. Esta dinámica cognitiva se apoya en cuatro pilares fundamentales: la atención, la memoria, el razonamiento y el juicio, considerados como competencias claves del evaluador. Desde esta perspectiva, el par asume la realidad de la institución, programa o unidad, como un objeto de estudio que debe ser entendido desde su complejidad, discriminando lo relevante de lo verdaderamente significativo, que conlleve a razonar sobre las relaciones causales para dar paso a las conclusiones, interpretaciones y predicciones fundamentadas.

En esa misma línea de ideas, ser par evaluador en el marco del Modelo “V” implica un ejercicio de metacognición, ya que evaluar no es un acto técnico aislado, sino un proceso dialógico en el que el evaluador se convierte, simultáneamente, en observador, interlocutor, facilitador del cambio y aprendiz del mismo proceso. En este trayecto, se activa un pensamiento crítico-reflexivo que interpela la propia experiencia profesional y ética: ¿Cómo aplico los criterios que estoy observando? ¿En qué medida mi institución podría beneficiarse de este modelo? ¿Qué puedo aprender de esta cultura organizacional?

El Modelo “V”, al promover una visión holística de una institución, programa o dependencia evaluada, obliga al evaluador a asumir una postura de apertura, escucha activa y comprensión contextual. No se trata de emitir juicios desde parámetros inamovibles, sino de generar un diálogo constructivo sobre el estado actual del objeto a evaluar: sus fortalezas, áreas de mejora y potencialidades.

Formación de pares evaluadores

Un par evaluador es un profesional académico experto en el área que se evalúa. Para cumplir su rol como evaluador externo debe estar provisto de modelos, metodologías y aproximaciones que le permitan establecer un diagnóstico de situación y emitir un juicio evaluativo (Scharager y Díaz, 2007). En ese sentido, la formación de pares evaluadores es un componente esencial para garantizar la calidad, la objetividad y la legitimidad de los procesos de evaluación y acreditación. En América Latina y Centroamérica, diversas agencias desarrollan programas sistemáticos de capacitación para asegurar que los evaluadores cuenten con las competencias técnicas, éticas y metodológicas necesarias.

Según el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) de Ecuador, la formación incluye cursos obligatorios sobre aseguramiento de la calidad, el rol del evaluador y talleres prácticos, con una exigencia mínima de desempeño del 80% para su aprobación (CACES, 2024). Asimismo, en Centroamérica, la Agencia Centroamericana de Acreditación de Programas de Arquitectura e Ingeniería (ACAAI) y la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES) han liderado iniciativas de formación regional. Estas incluyen diplomados internacionales y talleres virtuales que promueven la actualización continua de los evaluadores (RIACES, 2024).

Uno de los principales pilares del Proyecto Universitario Siglo XXI, donde nacen el Modelo “V” y la RIEV, ha sido la formación de recursos humanos en el campo de la Evaluación–Planeación y la preparación de los grupos académicos para participar en los procesos de evaluación externa y acreditación, consolidando una red de aproximadamente 780 evaluadores pertenecientes a más de 200 universidades de 21 países latinoamericanos (González, 2010). Esta red permite confluir a expertos académicos de diferentes áreas y contextos que enriquecen el proceso brindando profesionalismo, experiencia y ética a la evaluación, cuyo flujo de trabajo transita entre evaluadores y evaluados. El programa integral de posgrado en Evaluación–Planeación universitaria sintetiza las diferentes modalidades: autoevaluación, evaluación externa, acreditación y certificación.

En cuanto al impacto de la formación rigurosa de pares evaluadores, en tanto más alta la calidad de formación más se aporta a la mejora de la calidad y coherencia de los juicios evaluativos, se fortalece la confianza institucional en los procesos de acreditación y se promueve la profesionalización del rol evaluador en la región (ANEAES, 2024). Como señala RIACES, “la formación continua de los pares evaluadores es clave para consolidar estándares regionales y responder a los desafíos emergentes de la educación superior, como la digitalización y la internacionalización” (RIACES, 2024).

Conclusión

Los estándares internacionales incorporados en los diferentes sistemas de evaluación y aseguramiento de la calidad garantizan la mejora continua; sin embargo, transitar por el Modelo “V” de Evaluación–Planeación como par evaluador es vivir un proceso de doble transformación: personal e institucional. Desde el “yo evaluador” se cultiva una mirada introspectiva, crítica y comprometida con la mejora continua; desde la institución, se activa un ciclo virtuoso de autorreflexión y proyección estratégica, en donde se garantiza el nivel de la mejora continua gracias a la acuciosidad y metacognición que el evaluador pueda desarrollar.

En última instancia, este modelo trasciende los informes y las métricas para convertirse en una filosofía de trabajo colectivo que busca, más allá de la excelencia técnica, el desarrollo humano a través de una educación superior con sentido, pertinencia y calidad. Así, el Modelo “V” se convierte en una herramienta clave para construir sistemas educativos resilientes, innovadores y profundamente humanos en todos los niveles: local, regional, nacional, internacional y global.

Referencias bibliográficas

Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES). (2024). *Preguntas frecuentes para ser par evaluador*. https://www.aneaes.gov.py/preguntas-frecuentes-para-ser-par-evaluador/

Almuiñas, J. L. y Galarza, J. (2021). Acreditación universitaria y evaluación institucional: un estudio comparado desde la Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior. *Revista San Gregorio*. https://doi.org/10.36097/rsan.v0i45.1717

Comisión Nacional de Acreditación (CNA). (2020). *Rol del Par*. https://cna.gov.co/1779/w3-propertyvalue-67689.html

Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES). (2024). *Escuela de Pares Evaluadores del CACES*. https://www.caces.gob.ec/pares-evaluadores-2023/

Duarte, N. y Vardasca, R. (2023). Literature Review of Accreditation Systems in Higher Education. *Education Sciences, 13*(6), 582. https://doi.org/10.3390/educsci13060582

Embleton Sánchez, D.S.B. (2023). Análisis de la Metacognición. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(1), 512-520. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4410

González González, J. (2010). La Red Internacional de Evaluadores: Impacto y trascendencia en el mejoramiento permanente de la educación superior de América Latina y el Caribe. *Universidades*, 47, 20-30. https://www.redalyc.org/pdf/373/37318570004.pdf

González González, J., Gold Morgan, M., Santamaría Ambriz, R. y Yáñez Ordóñez, O. (2015). *Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias. El Modelo "V" de Evaluación–Planeación como Instrumento para el Mejoramiento Permanente de la Educación Superior*. 2ª ed. Red Nacional de Evaluadores.

Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad (IAC-CINDA). (2023). *Pares evaluadores: su papel crucial en los procesos de acreditación*. https://cinda.cl/pares-evaluadores-su-papel-crucial-en-los-procesos-de-acreditacion/

Marquina, M. (2006). *La evaluación por pares en el escenario actual de aseguramiento de la calidad de la educación superior: Un estudio comparativo de seis casos nacionales*. https://www.coneau.gob.ar/archivos/1331.pdf

Pain, O. (2023). *Pares evaluadores: su papel crucial en los procesos de acreditación*. Testimonio citado en IAC-CINDA.

Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES). (2024). *Diplomado internacional en formación y actualización de pares evaluadores*. https://www.aneaes.gov.py/riaces-abre-convocatoria-para-el-diplomado-internacional-en-formacion-y-actualizacion-de-pares-evaluadores/

Scharager, J., y Díaz, R. (2007). Aceptación de la diversidad institucional en los procesos de acreditación: la posición del evaluador. *Calidad en la Educación*, 26, 105-114. https://doi.org/10.31619/caledu.n26.235

Bibliografía

ARCU-SUR. (2024). *Taller regional para la formación de pares evaluadores en el sistema ARCU-SUR*. https://www.arcusur.org/?p=479

Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (CdA). (s.f.). *Funciones de los pares evaluadores*. https://cda.edu.sv/pares.html

González González, J. (2019). El Modelo “V” como estrategia teórico-metodológica para el mejoramiento y aseguramiento de la calidad de las organizaciones universitarias en el contexto actual de América Latina y el Caribe. *Ciencia Odontológica, 16*(2), 18-19.

González Tovar, C., Macedo Rondán, A.F., Mendoza Damas, M., Leyva Aguilar, N.A. y Medina Chávez, A. (2023). La acreditación universitaria en la calidad de la educación superior: una revisión sistemática. 2019-2023. *Idicap Pacífico*. https://doi.org/10.53595/eip.010.2023.ch.1

Muro, J. P. M., Vargas, C. G. A. P. y Camacho, L. M. (2022). La metacognición como factor de desarrollo de competencias en la educación peruana. *Revista Educación, 46*(1), 1-17.

Nora E. Galindo Miranda y la RIEV: Un proceso transformado y un proceso alterado

Nora Elizabeth Galindo Miranda

Responsable de acreditación de las licenciaturas de la Facultad de Ciencias
Universidad Nacional Autónoma de México | México

Nora E. Galindo Miranda y la RIEV: Un proceso transformado y un proceso alterado

Nora Elizabeth Galindo Miranda[1]

Resumen
El presente artículo presenta un análisis de la participación de la autora como socia fundadora y como par evaluadora de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV). La forma peculiar del texto muestra la reflexión de la autora sobre su devenir a lo largo de cerca de cuatro décadas en los orígenes, principios y fundamentos filosóficos, teóricos y de la aplicación del Modelo “V” de Evaluación–Planeación. De manera concreta se presenta un análisis retrospectivo; un análisis del aquí, así, ahora; y un análisis prospectivo de la praxis desarrollada por la persona “objeto de estudio” Nora Galindo. Ello, en un juego en el que la autora entrelaza teorías, conceptos, procedimientos, valores y principios fundamentales en su praxis.

Palabras clave: Modelo “V”; Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias; Teoría de los Procesos Transformados y Procesos Alterados; Evaluación–Planeación; formación integral; praxis; mejoramiento permanente.

Introducción

En alguna de sus múltiples conferencias magistrales, el Dr. Jorge González González decía que la historia empuja y el proyecto jala... Que en medio de ello está el aquí, así y ahora. Y que cuando uno tiene la intención de aproximarse a algo para conocer y entender, tiene que considerar que ese algo está en proceso, así como la realidad, y que sigue avanzando siempre. Pero, para fines de conocer ese algo y su proceso, es necesario hacer “un corte” de esa realidad, pues la transformamos con nuestra sola intención de conocer, de entender, o por propósitos más complejos.

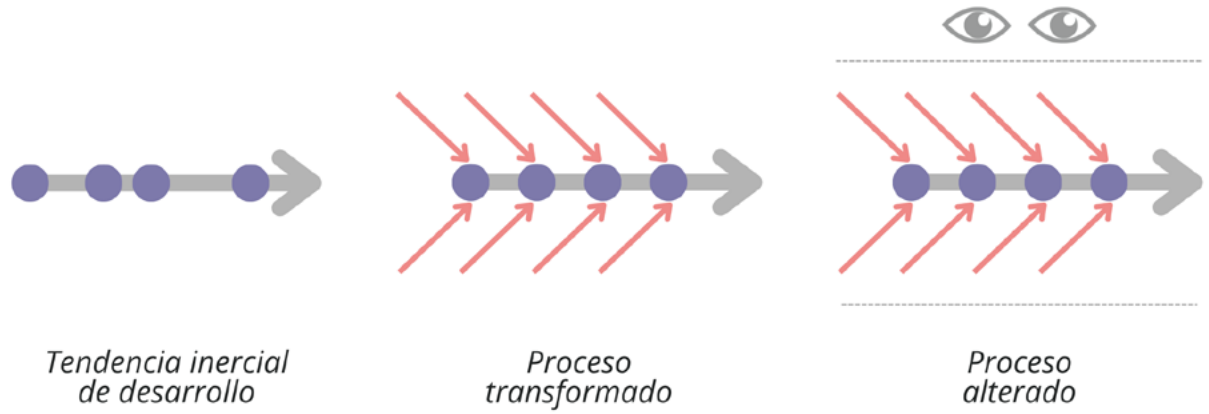
En este planteamiento entra algo de mayor profundidad: su teoría de los procesos transformados y los procesos alterados (González, 1991). De una manera por demás simplista para aplicarlo en este documento, diré que hay tres momentos. El primer momento de

1 Responsable de acreditación de las licenciaturas de la Facultad de Ciencias, Universidad Nacional Autónoma de México | México. negm@ciencias.unam.mx

transformación es el desarrollo y cambio natural de ese algo en ese contexto, la tendencia inercial de desarrollo y su alteridad; por ejemplo, yo como persona nací en una cierta fecha por el feliz encuentro de mi mamá y mi papá, y después he sido bebé, niña, adolescente y adulta.

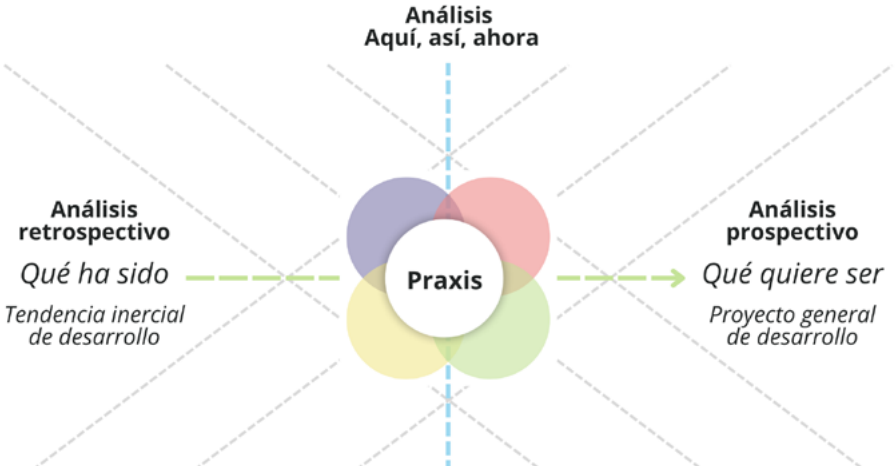
El segundo momento de transformación es cuando ese algo —ya sea por la presencia, el contacto e interacción con su contexto o circunstancia— es afectado y se transforma por esas incidencias externas, transformando a su vez a otros y a su entorno. Por ejemplo, mis cambios a lo largo de la vida, con mi origen en una familia católica de clase media en la Ciudad de México, con estudios particulares en la primaria y después en escuelas públicas hasta la licenciatura, una carrera científica —Biología—, la maestría y doctorado en Ciencias (Biología) en la UNAM, el encuentro con mi profesor de Ficología y después guía de muchas otras cosas, entre ellas la planeación y la evaluación. En todo ese devenir he sido transformada por la interacción con otros y yo he incidido en otros como persona, como mujer, como amiga, como pareja, como hija, como hermana, como madre, como maestra y como evaluadora.

El tercer momento es el momento de alteridad, cuando ese algo es observado por alguien que tiene la intención de conocer y “rompe” de manera intelectual la continuidad de la existencia de ese algo, para convertirlo en un objeto de estudio, para alterarlo.



En este documento me transformaré con la intención de conocer y entender mi trayectoria como miembro de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV). Es decir, alterar a la praxis de Nora Galindo (NG) como “evaluadora internacional”.

Someteré a mi objeto de estudio, NG, a un análisis retrospectivo de su formación integral en el aquí, así, ahora, y a un análisis prospectivo de su participación en la RIEV, siguiendo a González González, su esquemario epistemológico y toda esa sabiduría que nos ha brindado a lo largo de los años.



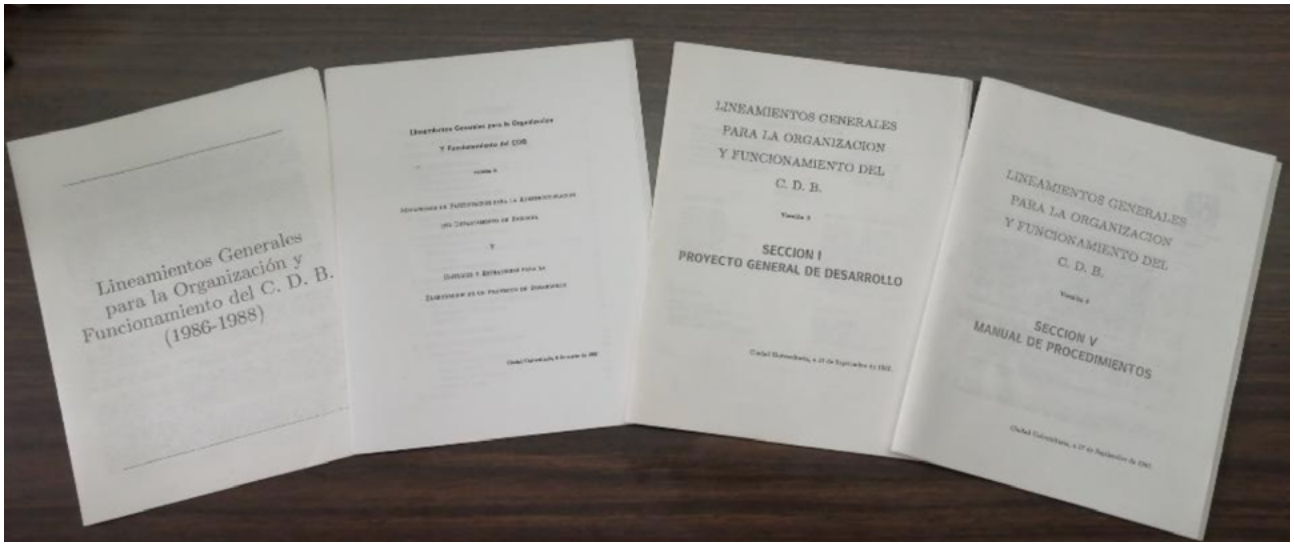
Modificado de González González, J. Esquemario Epistemológico para el Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias Modelo “V” Evaluación – Planeación”. Reg. Núm: 03-2019-110809490900-01

Análisis retrospectivo: El contexto de mis orígenes y trayectoria

La historia de mi trayectoria en planeación y evaluación empieza en 1986, cuando me incorporé a trabajar con el Dr. Jorge González González en la coordinación del Departamento de Biología de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Me correspondió hacer un análisis de todas las actividades que hacía el Consejo Departamental. Me encontré con una mesa entera de archivos con toda clase de asuntos; conocí sus entrañas y los organicé, clasifiqué, jerarquicé y transformé en un manual de procedimientos de los diversos procesos. La parte operativa estaba organizada.

A la par, se estructuró la organización del Consejo con actividades y responsabilidades concretas para cada instancia. La parte organizativa estaba atendida. Y, como gran marco, se diseñó el plan de desarrollo a partir de los lineamientos que establecían tanto las normas de gobierno —el deber ser— como las aspiraciones —el querer ser—. Este proceso definió también los programas permanentes del trabajo —el cómo—. La estructura de gobierno quedó sustentada no solo por un organigrama sino por un lineamiento a seguir y los programas a desarrollar.



Documentos generados en el Consejo Departamental de Biología, Facultad de Ciencias, UNAM.

El informe de dos años mostró la consistencia en los planteamientos y los resultados obtenidos. El enfoque epistemológico que ahora tengo surge a partir de esas enseñanzas y mi aprendizaje en un sinfín de cursos extracurriculares sobre la propuesta gonzaliana de la Filosofía de la Biología y sus aplicaciones hacia el conocimiento, análisis, evaluación y nuevas propuestas de orden para un plan de estudios; sus componentes internos y externos; sus intenciones y resultados; su estructura académica y de gobierno; así como sus recursos materiales y de servicio. Una vez conocidos dichos elementos, fue posible plantear en un plan de desarrollo las necesidades y posibilidades de fortalecimiento, de crecimiento o en su caso de modificación. Fin de la primera etapa.

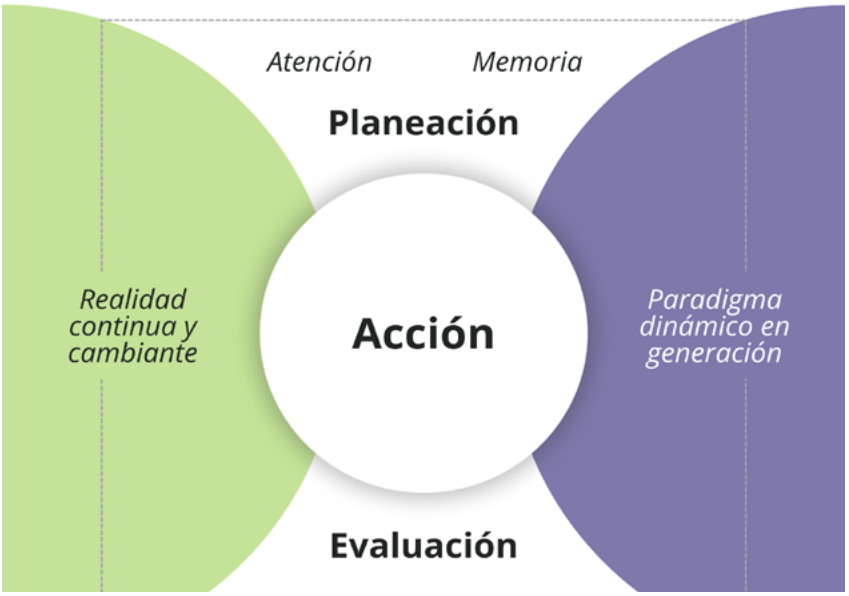
Ello escaló de una propuesta específica para el Departamento de Biología de la Facultad de Ciencias de la UNAM, a la generación del Modelo “V” de Evaluación–Planeación, cuando en 1993 nombraron al Dr. González Vocal Ejecutivo del Comité de Ciencias Naturales y Exactas de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES); el Dr. González me invitó a colaborar como asistente en la Vocalía. A continuación haré un poco de historia por las bases fundamentales que se sentaron en esa etapa (1993-2004).

En ese primer momento, los CIEES pretendían aplicar estándares traídos de otros países para evaluar la educación superior en México. Por supuesto, en los primeros intentos se hizo evidente que las instituciones educativas del país no cuadraban con dichos estándares extranjeros.

Con el Dr. González surgió una propuesta de trabajo y organización: los primordios del Modelo “V” y los indicadores para cada uno de los factores de la evaluación en los ejes de superestructura, estructura e infraestructura.

En muchas sesiones de trabajo el Dr. González tomaba una hoja en blanco y alguna pluma y empezaba a describir la construcción de algún esquema epistemológico, el significado de arriba y abajo, de derecha e izquierda, de antes y después. De lo simple a lo complejo, de los puntos, conexiones e interacciones. Describí y decodifiqué en lenguaje traducido cada uno de esos esquemas epistemológicos, plasmando el *qué*, la intención (*para qué*) y la aplicación (*cómo*). La primera usuaria fui yo, para lograr su interpretación y aplicación adecuada. Lo mío fueron los descriptores, pero a la par el Dr. José Luis Galindo Miranda, entre otras aportaciones, tuvo un papel fundamental: construir e ilustrar la estética de esos conjuntos de líneas, puntos, contactos e interacciones, con el sentido adecuado para mantener el significado del esquema epistemológico.

La construcción del esquemario epistemológico tuvo ahí sus orígenes y ha sido y sigue siendo un instrumento de trabajo, de capacitación y de aplicación para los procesos de planeación–acción–evaluación por más de un cuarto de siglo.



González González, J. Esquemario Epistemológico para el Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias Modelo “V” Evaluación – Planeación”. Reg. Núm: 03-2019-110809490900-01

El Modelo “V” de González González se aplicó por más de una década en el Comité de Ciencias Naturales y Exactas (CCNyE) de los CIEES, para evaluar programas del área en

México. Con dicho modelo se evaluaron cerca de 500 programas de licenciatura y posgrado en todo México, en los que participé particularmente para el área de Biología.

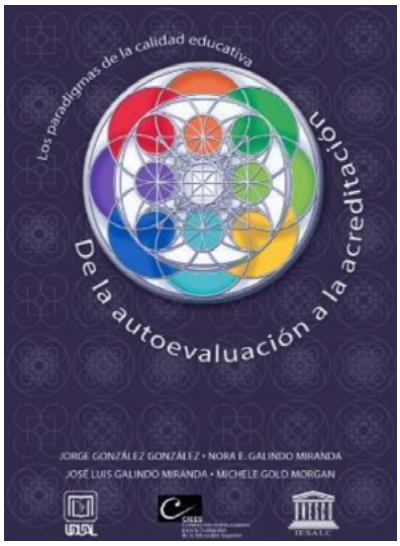
La confrontación de lo plasmado en papel con la realidad y con las múltiples realidades de nuestro país, México, y sus universidades públicas, mostró que no se podía llegar diciendo “yo pienso”, “yo creo”, “para mí”... ni con la soberbia de ser “Par Evaluador”. Había que evidenciar que cada indicador tendría que ser visto en su contexto, en rangos, y que el resultado podría ser cuantitativo, cualitativo o integrativo. Que las recomendaciones tendrían que ubicarse en el contexto del programa evaluado, para evitar que muchas de ellas fueran totalmente impertinentes; por ejemplo, aumentar la planta académica, incrementar el número de doctores o contar con infraestructura óptima podían ser recomendaciones sin sentido si el programa no contaba con acceso a nuevas plazas o no tenía recursos para invertir en nueva infraestructura. Ante toda esa diversidad, los informes se hicieron de manera específica para cada programa de cada dependencia de cada institución educativa; es decir, fueron “hechos a la medida”.

Ese proceso de confrontación con la realidad resultó muy formativo para evaluadores y evaluados. Se logró la formalización y consolidación del Modelo “V”, de los listados de indicadores por eje y rubro, del código de ética de los evaluadores, de las problemáticas comunes y de los casos particulares. También se identificaron las cuestiones comunes y las diferentes entre las áreas de conocimiento de biología, matemáticas, física, química y áreas afines a ellas.

A través de la evaluación diagnóstica, encabezada por el Dr. González González por una década, los participantes obtuvimos un aprendizaje y experiencia sin precedente.

De manera simultánea se generaron vínculos entre evaluadores y evaluados y se detectaron áreas de oportunidad muy interesantes, a partir de las cuales se desarrollaron múltiples asesorías, talleres y cursos de capacitación enfocados a atender las recomendaciones emitidas; por ejemplo, elementos para el diseño o rediseño de planes y programas de estudios; la conformación de los grupos de trabajo en UVADIS; la elaboración de un plan general de desarrollo, entre otros. Y, con todo ello, una mayor incidencia y vinculación de evaluadores y evaluados.

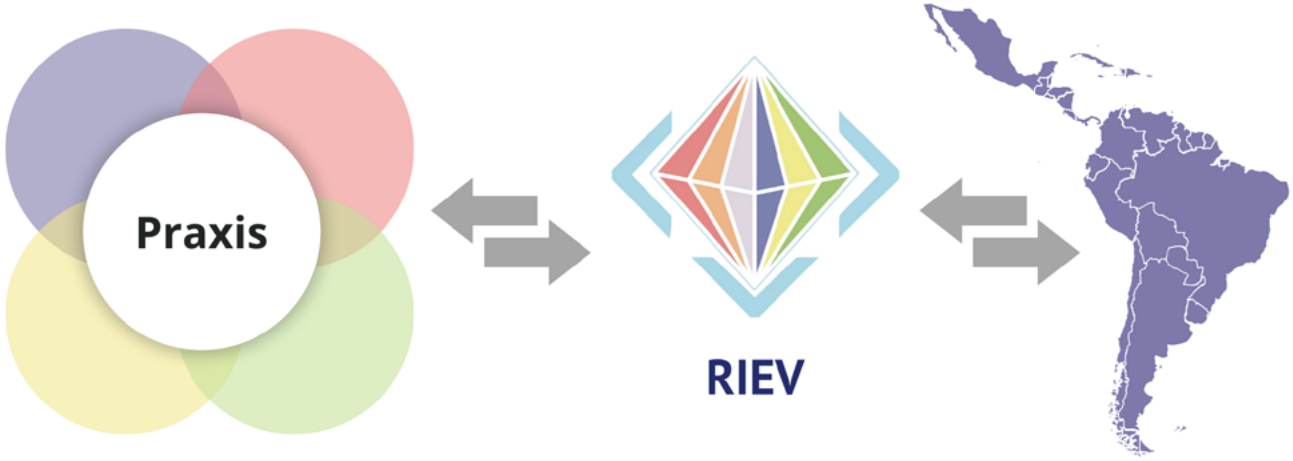
Hubo un periodo intermedio en el que el Dr. González hizo un vínculo con la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) y a partir de ello se tuvieron muchas participaciones en América Latina y el Caribe, en las que se ofrecieron conferencias, asesorías, talleres de evaluación y capacitación a evaluadores. Las primeras participaciones fueron en Ecuador, República Dominicana, Perú, Bolivia y Venezuela.



En coordinación con los CIEES, la UDUAL y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), en 2004 se publicó la obra “De la autoevaluación a la acreditación. Los paradigmas de la calidad educativa”.

A partir de las experiencias en México, América Latina y el Caribe, el siguiente paso fue la trascendencia de la propuesta a nivel internacional con la generación de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV), teniendo al Modelo “V” como corazón.

Como miembro fundador de esta organización tuve participación en su diseño y consolidación, y he sido colega de muchos pares latinoamericanos en los procesos de acreditación internacional: mexicanos, hondureños, salvadoreños, ticos, panameños, peruanos, colombianos, bolivianos, venezolanos, argentinos, chilenos, paraguayos, uruguayos, dominicanos y cubanos.

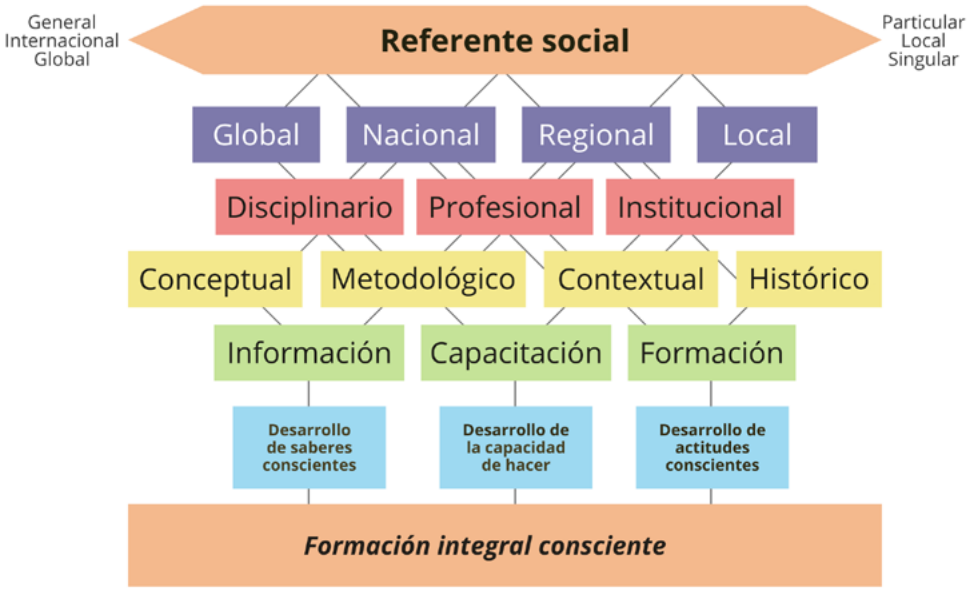


Análisis del aquí, así, ahora: Mi praxis integral como par evaluadora

Como punto de partida para presentar mi praxis integral como evaluadora, tomo los conceptos fundamentales de esos aprendizajes epistemológicos: las preguntas qué, para qué y cómo; la formación integral consciente, y la praxis —el hacer consciente—.

Qué	***Para qué***	***Cómo***
Ser par evaluadora	Para el mejoramiento permanente	Aplicando el Modelo V

Análisis de la formación integral.



González González, J. Esquemario Epistemológico para el Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias Modelo “V” Evaluación – Planeación. Reg. Núm: 03-2019-110809490900-01

Desde el conocer, hacer y ser, soy una persona que:

- Conoce la teoría, conceptos, principios y procedimientos fundamentales de la investigación evaluativa y del Modelo “V”.
- Sabe aplicar los procedimientos fundamentales de la investigación evaluativa basados en el Modelo “V” de Evaluación–Planeación para resolver problemáticas educativas.
- Procede con base en los principios éticos, valores, compromisos y responsabilidades de la investigación evaluativa que me ha conferido como sello la RIEV.

Desde lo disciplinario, profesional e institucional, soy una persona que:

- Maneja el conocimiento biológico y áreas afines y su vinculación con los referentes académico, institucional, profesional y social.
- Aplica ese conocimiento para atender los fenómenos/problemáticas educativas y analiza y propone acciones de mejoramiento.
- Propone recomendaciones y planes de trabajo para el mejoramiento permanente, en un marco de respeto y valores éticos.

Desde lo global, nacional, regional y local, soy una persona que:

- Verifica la congruencia de conocimientos y enfoques pertinentes en el ámbito global y nacional.

- Verifica la congruencia de habilidades y aptitudes procedimentales para la atención de problemas nacionales y regionales.
- Verifica la congruencia de los sellos institucionales para atención e incidencia regional y local.

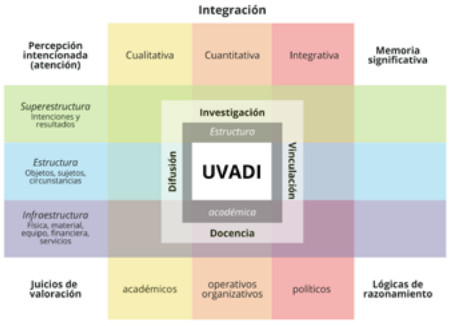
Integración de la Praxis

La *atención* en un proceso evaluativo con base en el Modelo “V” empieza justo en lo que indica su nombre: el análisis estructural integrativo de organizaciones universitarias. Es decir, se enfocan los tres niveles estructurales: superestructura, estructura e infraestructura; las cuatro funciones universitarias; los paradigmas de calidad; los indicadores que integran cada eje; la información que ofrece la institución, según sea el caso de evaluación institucional, de alguna dependencia, de funciones o de programa(s) educativo(s); y los referentes disciplinario, institucional, profesional y social.

La *memoria* en este proceso refiere a mi experiencia significativa en evaluación con fines de diagnóstico o de acreditación: el uso de fuentes de información, como los indicadores y preguntas orientadoras de la RIEV; los elementos de normatividad; el proyecto de desarrollo institucional; la COPEA; el Modelo educativo; y los resultados generales de la institución en cuestión.

El *razonamiento* se realiza con el análisis integral y la síntesis confrontativa. Es decir, primero se lleva a cabo un análisis preliminar del objeto de evaluación y se revisan los elementos generales de cada eje. Posteriormente se hace el análisis sectorial, en el que se enfocan y trabajan a detalle la información y métricas que permiten revisar el cumplimiento de los indicadores de cada rubro en cada eje, primero con la información documental y luego en el contraste con la información y vivencias en la visita de evaluación/acreditación. Con todo ello se realiza el análisis integral y la síntesis confrontativa, con la que se ve la incidencia de cada factor en los restantes.





La emisión de juicios de valor puede ser abordada con los criterios que permiten diferenciar la problemática detectada conforme a su naturaleza, ya sea de superestructura, estructura o infraestructura; del ámbito académico (de conocimiento disciplinario), organizativo, operativo

o de política educativa; problemáticas de índole cualitativa, cuantitativa o integrativa; y en relación a los referentes disciplinario, institucional, profesional y social. De tal manera, los juicios y las recomendaciones posibles están organizadas para ser trabajadas de manera congruente con la naturaleza y origen del problema detectado.

Punto de llegada y punto de partida

Después de hacer este análisis epistemológico del yo, puedo decir que mi experiencia como par evaluadora a lo largo de más de un cuarto de siglo ha sido muy enriquecedora. He conocido a muchas personas —estudiantes, docentes, administrativos, directivos, rectores— todas con un fin común: la educación y su mejoramiento.

Considero que esto es el corazón de mi praxis, trabajar con personas para el bien común, que es una de las experiencias más ricas en mi vida.

Y con dicha información procesar aquello en lo que puse atención; compararlo, confrontarlo, completarlo, valorar la coherencia, congruencia y consistencia, la adecuación y la pertinencia. Ubicarlo en término de las funciones universitarias o de los referentes disciplinario, institucional, profesional y social.

Toda la formalidad en la aplicación del Modelo “V” —sus indicadores, sus preguntas orientadoras, sus mediciones en diferentes momentos y sus paradigmas de calidad y de mejoramiento— no tiene como fin ulterior únicamente plasmarse en un papel, un reporte, o una constancia, sino que sirve para que cada yo, cada grupo de trabajo, cada instancia, cada dependencia y cada institución tengan más y nuevos elementos para encaminarse al mejoramiento permanente.

Análisis prospectivo

No basta con una buena intención, hay que ofrecer resultados. Por supuesto, hemos obtenido resultados personales, de equipo, de la RIEV en su conjunto, así como desde universidades que participaron una vez hasta las universidades paradigmáticas.

Parecería que ya todo está hecho pero no, por muchos motivos. Desde el avance de las ciencias y el conocimiento hasta los factores económicos, políticos y sociales en cada país, los retos nunca terminan. Haré énfasis en los factores sociales, en este contexto postpandemia de COVID.

Cuando se hablaba de la globalización y de factores globales, nadie de esta época se imaginó que, con todo el avance de las ciencias en el campo de la salud, irrumpiría en la escena un virus —el SARS-CoV-2— que afectaría casi simultáneamente todos los rincones de nuestro planeta, dejando a su paso muerte, afectaciones crónicas de salud, temor ante esa circunstancia tan desconocida y una huella de vulnerabilidad en la humanidad en todos los niveles sociales. Afectó, entre muchas otras cosas, a la educación, que si bien la alternativa

de educación a distancia se perfiló como una buena opción, la diferencia de posibilidades de acceso al internet, a los medios electrónicos e inclusive a la luz eléctrica, marcó una brecha en los avances educativos y el aprendizaje en todos los niveles educativos. La pandemia tiene y tendrá un efecto en todas esas generaciones. Aunado a ello, el aislamiento obligado para evitar los contagios incidió en la vulnerabilidad emocional de las personas. Resultó en problemas de estrés, depresión, ansiedad y dificultades para concentrarse, entre muchos otros. Estos problemas socioemocionales han llegado a tal extremo en algunos casos que ya se consideran dentro de la tipificación de personas con discapacidad.

Y el mundo, así como ocurre en la naturaleza, fue saliendo adelante con resiliencia y capacidad de respuesta. En educación, y en particular en la educación superior, se hace muy evidente esta problemática social, por lo que como evaluadores debemos reflexionar acerca de los efectos que tiene sobre los indicadores del Modelo “V”, qué nuevos indicadores se tendrían que incorporar y cuáles tendrían que ser más dinámicos en el sentido de ir adecuándose en el tiempo. ¿Cómo manejar esos elementos para los que, por su nivel de subjetividad, todavía no existen métricas? ¿Cuál debería ser la forma de aplicación de los códigos de ética? ¿Cómo habría que ajustar o adecuar las recomendaciones para que sean viables? ¿Cómo afecta el seguimiento de la evaluación/acreditación ante el cambio de las circunstancias? Así, pueden surgir preguntas que son fundamentales para dar vigencia al Modelo “V” a lo largo del tiempo.

Así como cada uno de los integrantes de la RIEV tiene la formación para emitir recomendaciones para el mejoramiento permanente de la educación, tiene también la formación para incidir directamente en su institución, en su programa educativo y en su aula para ofrecer alternativas a sus estudiantes, a sus colegas, a su programa educativo y a su institución para hacer frente a estas nuevas circunstancias y a las que vendrán.



Galindo, M.N., 2021. ¿Empatía, humanidad, tolerancia?... ¿Rigor, exigencia, precisión? ¿Cómo fortalecemos a nuestros estudiantes? Reunión conjunta AMIEB–COMPEB.

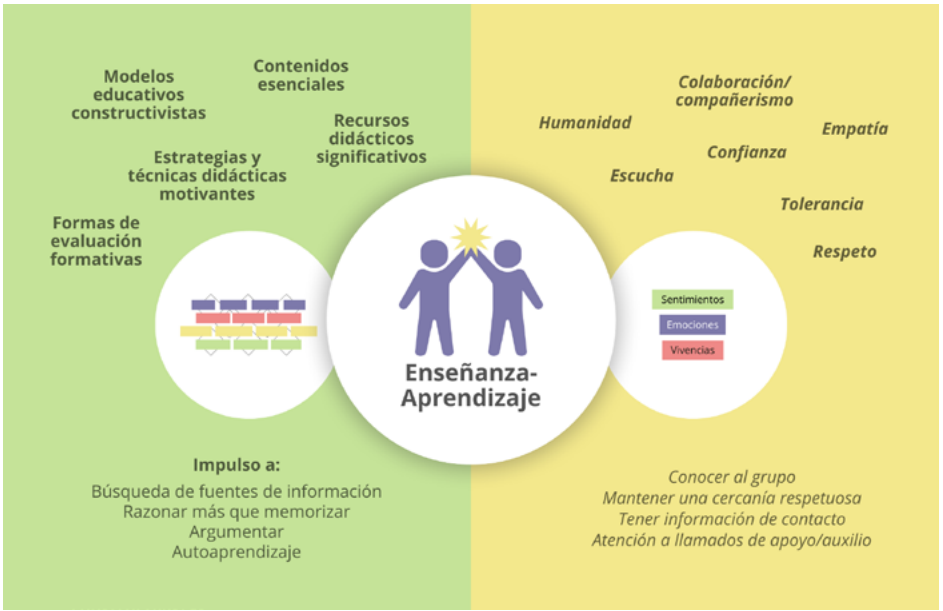
Justamente en los primeros años postpandemia, en mi praxis personal hice la propuesta para fortalecer la formación integral del estudiantado, considerando que, aunque el concepto complejo de formación integral es realmente un metamodelo de formación, hacía falta otro

enfoque. Tal vez uno podría orientarlo en el ámbito de la formación y en el conjunto de actitudes y valores, pero falta algo más.

Por ello, como se observa en el esquema, pongo en el centro a los sujetos del proceso de enseñanza–aprendizaje, quienes trabajan por una parte en la formación integral en su curso o actividad, al mismo tiempo que consideran los sentimientos, emociones y vivencias que se van expresando, o no, pero que resultan en un cierto comportamiento hacia lo que se espera que aprendan en este proceso.

Es necesario trabajar con los docentes para darles herramientas para poder enfrentar a las generaciones en curso que tienen, entre otras características, la de la inmediatez, la saturación de información, el desinterés, la apatía y los problemas de índole emocional, así como para poder realizar una reflexión personal sobre su desempeño, sus compromisos y sus responsabilidades en la educación. También a los docentes nos afectó la pandemia con todo lo que ello implica. Por eso la importancia de trabajar con los docentes, con los grupos de trabajo y con las UVADIS, en las que ya también colaboran estudiantes.

En el esquema siguiente presento, con el fondo verde, algunos enfoques necesarios para abordar tanto los contenidos y habilidades como las actitudes de las generaciones más recientes. Con el fondo amarillo presento algunos elementos centrales para el manejo del grupo, para atender esos elementos sociales que son fundamentales en la creación de ambientes propicios para el aprendizaje.



Después de plantear este amplio contexto, regreso al análisis prospectivo de NG. El punto de partida ahora es hacia el mejoramiento permanente, pero ahora con incremento de significado por los conocimientos adquiridos y su aplicación, la generación de nuevas

habilidades tanto físicas como intelectuales y la generación y el enriquecimiento en actitudes, valores y aspectos socioemocionales. Las experiencias vividas en México, América Latina y el Caribe me permitirán diseñar, participar, evaluar e inclusive acreditar procesos educativos, de evaluación y de planeación, así como aportar ideas, actividades y recomendaciones para que otros también trabajen para resolver problemáticas detectadas y sean agentes de cambio para el mejoramiento permanente.

Gracias, Jorge González; gracias, colegas de la RIEV; gracias a las comunidades universitarias; gracias, Mariana; gracias a la vida...

Referencias bibliográficas

Galindo M., N. (2021). *¿Empatía, humanidad, tolerancia?... ¿Rigor, exigencia, precisión? ¿Cómo fortalecemos a nuestros estudiantes?* Conferencia en la Reunión conjunta Asociación Mexicana de Instituciones Educativas de Biología y el Consorcio de Programas Educativos de las Ciencias Biológicas COMPEB.

González González, J. (1991). Los procesos transformados y los procesos alterados. Fundamentos para una teoría procesual del conocimiento biológico. *Uroboros, 1*(2), 45-90.

González González, J. *Esquemario Epistemológico para el Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias. Modelo “V” Evaluación–Planeación*. Reg. Núm: 03-2019-110809490900-01.

Ser par académico de la RIEV: Algunas lecciones aprendidas

Piedad Ramírez Pardo

Coordinadora de Autoevaluación y Acreditación de la Facultad de Ciencias y Educación
Universidad Distrital Francisco José de Caldas | Colombia

Ser par académico de la RIEV: Algunas lecciones aprendidas

Piedad Ramírez Pardo[1]

Resumen
Ser par académico en la Red Internacional de Evaluadores (RIEV) implica asumir un rol central en el aseguramiento de la calidad educativa en América Latina. A través de procesos de autoevaluación y evaluación externa cuidadosamente estructurados, los pares identifican fortalezas y áreas de mejora en instituciones y programas. Esta práctica consolida una cultura de mejora continua e impulsa la obtención de certificaciones que refuerzan la legitimidad y prestigio institucional. Además, el ejercicio fortalece competencias éticas, comunicativas y analíticas del evaluador, promueve redes colaborativas interinstitucionales y legitima al par como agente de cambio social y académico.

Palabras clave: Par académico; autoevaluación; evaluación externa; acreditación; educación de calidad.

Pensar en lo que ha significado ser par evaluador de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV) nos remite a revisar los aspectos centrales de la experiencia y a tratar de organizarlos de forma coherente, alrededor de las dimensiones de mi vida que han sido afectadas por las vivencias. Esto no quiere decir que en la narración una dimensión sea más importante que otra pues, como quien introduce suavemente la yema de su dedo en el agua, cada una produce un efecto de ondas que se expanden hasta llegar a los bordes, y luego se devuelven para tocar lo más profundo de nuestro ser.

Sobre el significado de la palabra par, el Diccionario de la lengua española (2001) hace referencia a un conjunto de dos personas de la misma naturaleza o que tienen características en común. Ello quiere decir que estas personas son semejantes y se reconocen entre sí. Este proceso de reconocer y reconocernos ha sido uno de los aprendizajes más valiosos, pues en las universidades visitadas hemos podido ver nuestra imagen reflejada en el espejo y apreciar que los programas y las instituciones de América Latina se encuentran en condiciones semejantes: empezando a asumir, con gran esfuerzo, las políticas de certificación de calidad que se han ido imponiendo a nivel mundial, las cuales suponen nuevos retos y desafíos para

1 Coordinadora de Autoevaluación y Acreditación de la Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas | Colombia. piaramirez@yahoo.com

los miembros de las comunidades académicas y las instituciones que buscan posicionarse en un contexto global.

La imagen que nos devuelve el espejo es la nuestra y la de otros: una imagen situada y compartida, con logros y dificultades. Al entrar en la dinámica de los modelos de evaluación y autoevaluación, tanto nacional como internacional, las instituciones y los programas iniciamos un camino sin retorno ni final visible en el horizonte. Avanzar en el sendero del mejoramiento es un proceso irreversible que nos va jalonando, y en el cual debiéramos estar comprometidos todas y todos, cada uno desde el ejercicio de su rol.

En este orden de ideas, las instituciones, los programas y las personas hemos cambiado durante la marcha. Así como han surgido dificultades, también hay que reconocer que ha sido positivo mirarnos a nosotros mismos y abrir las puertas a la mirada de otros. Llevar a cabo la autoevaluación ha hecho posible la caracterización y el diagnóstico a la luz de criterios e indicadores que permiten establecer niveles de comparabilidad, así como debilidades y fortalezas en el cumplimiento de las funciones misionales. También ha sido una oportunidad para reflexionar sobre la institución como totalidad compleja y analizar aspectos que no habían sido suficientemente considerados, tales como los procesos de formación, la pertinencia social y académica de los programas, la internacionalización, la investigación, el proyecto educativo, los recursos de apoyo a la labor docente, entre otros.

Ha sido grato encontrar que, como resultado de la autoevaluación, se reciben certificaciones que acreditan la alta calidad de las instituciones y los programas, siendo motivo de regocijo obtener un reconocimiento público y social. Esto ha generado interés y motivación para mantener la calidad e incorporar en los planes de acción aquello que es susceptible de ser mejorado. De tal forma, la autoevaluación y los planes de mejoramiento se han ido incorporando a nuestras prácticas cotidianas y hoy forman parte de los planes de desarrollo institucional.

Desde esta perspectiva, la autoevaluación ha sido más que un ejercicio de introspección y análisis interno, pues ha derivado en múltiples interacciones que se tejen entre instituciones y programas responsables de la educación superior pública o privada a nivel nacional o internacional. Estas certificaciones de calidad han traído consigo la mirada de los pares que realizan la evaluación externa, nos ha permitido escuchar sus voces y reconocer en sus juicios algunas apreciaciones y verdades, evidenciadas por los hechos y sustentadas en el conocimiento que ellos tienen de propuestas de formación similares y sobre el campo disciplinar.

Como pares de la RIEV hemos crecido como seres humanos, pues al ampliar el campo de conocimiento y las interacciones sociales aprendimos a escucharnos, a trabajar en equipo, a comunicarnos de forma crítica y veraz, a reconocernos y a respetar y entender nuestras diferencias.

Hemos logrado comprender y valorar los procesos de formación que realizan las instituciones en el contexto de su misión, su proyecto institucional, educativo y social, y reconocer que con su labor dan respuesta a necesidades y problemáticas de la comunidad en cada país.

Hemos aprendido a respetar y apreciar con responsabilidad las condiciones particulares de las comunidades académicas. Como afirma el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (s.f.), “el par es miembro de la comunidad académica y no representa a institución alguna. No es

por comparación con la institución en donde trabaja o donde se ha formado, sino atendiendo criterios académicos, como juzga lo que debe evaluar”.

Asimismo, hemos aprendido a construir juicios valorativos sustentados en argumentos, criterios e información verificable, que permitan dar cuenta de las fortalezas y debilidades de la institución y/o del programa académico, de manera tal que nuestras apreciaciones se constituyan en aportes para el mejoramiento de la calidad.

De igual manera, hemos podido reconocer que en el campo de conocimiento hay diferentes paradigmas y enfoques que orientan las propuestas de formación, que debemos conocer y estar en capacidad de examinar con criterios académicos, independientemente de si estamos de acuerdo o no con su perspectiva.

También hemos fortalecido un modo de pensar y actuar ético en el ejercicio del rol profesional. Esto significa evaluar las instituciones y los programas de acuerdo con los lineamientos y criterios establecidos por el modelo, respetar la autonomía de las instituciones y mantener la confidencialidad de la información, aplicando el decálogo del evaluador de la RIEV que aconseja:

- No tomarse a sí mismo como punto de referencia.
- No hacer comparaciones con su institución.
- No dar recomendaciones antes de tiempo ni consejos personales por obvios o lógicos que parezcan.
- No emitir juicios de valor antes de tener la información correspondiente.
- Tener respeto al evaluado y a los otros evaluadores y no entrar en conflicto.
- Tener mesura en las observaciones y críticas.
- No hacer preguntas tendenciosas.
- Ser cuidadoso en verificar que las preguntas que hace no sean por desconocimiento de la información.
- Tomar nota de las inquietudes y no tratar de responderlas enseguida.
- Mostrar tolerancia en términos de tiempos y formas de expresión de los evaluados.

Todos estos aprendizajes han sido resultado de nuestra participación en las actividades y programas de la Red internacional de evaluadores RIEV y de las experiencias compartidas.

Por último, me referiré a una investigación realizada por el Ministerio de Educación en Colombia, en la cual se indagaron las percepciones y expectativas sobre el rol de los pares académicos. Fueron entrevistados 348 pares de diferentes regiones del país quienes comentaron aspectos positivos y negativos del rol y sobre los atributos del Par Ideal.

Las motivaciones que prevalecen para participar como pares atañen a tres dimensiones de su vida: personal, profesional e institucional. A nivel personal consideran que las experiencias vividas como pares les han brindado la posibilidad de aprender sobre las personas y los programas, de aportar al desarrollo educativo, a la sociedad y al país; también, tener beneficios económicos y la oportunidad de entrar en contacto con otras realidades, con la cotidianidad y la práctica educativa de las instituciones en diferentes lugares, a nivel nacional e internacional.

Los beneficios en el ámbito profesional se derivan del reconocimiento y prestigio obtenido en la comunidad académica, de la manera como son recibidos por los pares en las instituciones y de la interacción con otros pares académicos; y de logros en las instituciones donde laboran, dado que han sido tomadas en cuenta sus opiniones y les han solicitado participar en la creación de nuevos programas y en equipos de autoevaluación de la institución, les han apoyado en su formación y han sido promovidos a cargos de mayor responsabilidad y jerarquía. También valoran el desarrollo de un know-how personal, un saber hacer teórico-práctico que se va acumulando con el deseo final de aportar al mejoramiento continuo de la calidad de las instituciones.

En tercer lugar, refieren beneficios para la institución, dado que consideran que ganan prestigio quienes tienen pares en la planta de personal, que se enriquecen los procesos internos de calidad, toda vez que su participación como pares potencializa la generación de una masa crítica fundamental para el mejoramiento continuo de la calidad educativa de la institución. Estos intercambios de información también han favorecido el conocimiento de iniciativas, “buenas prácticas” académicas y la conformación de redes institucionales.

En el terreno del deber ser, los entrevistados consideran que el perfil ideal de par académico se relaciona con tres dimensiones: el par como persona incluye atributos del Ser “relacionados con la personalidad, como amabilidad, respeto, tolerancia, responsabilidad, prudencia y organización; comportamiento ético y competencias comunicativas y relacionales” (MinEducación, 2014, p. 85).

El par como profesional recoge los atributos asociados al saber conceptual del par académico, quien debe certificar su formación y conocimientos en el campo del saber, los sistemas educativos y de calidad de la educación superior.

El par como trabajador destaca los atributos del saber hacer del par académico, entre los cuales se valoran

> la experiencia práctica acreditable en docencia de la Educación Superior, en coordinación, gestión o administración de programas o instituciones educativas y vinculación formal de tiempo completo o parcial a una IES en el momento de la aspiración o del ejercicio como par académico (MinEducación, 2014, p. 85).

En síntesis, se puede afirmar que pese a las dificultades del oficio, la mayoría considera gratificante la experiencia de ser par y muy enriquecedora a nivel personal, profesional e institucional. El CNA también afirma que los pares académicos son el soporte fundamental para el proceso de acreditación y reafirman su condición en tanto que, como pares, son reconocidos por los miembros de la comunidad por la capacidad profesional y la autoridad académica que poseen para emitir un juicio sobre la calidad de los programas, cuando son designados como tales para la evaluación externa.

Finalmente, se puede concluir que los pares académicos cumplen una labor fundamental en el aseguramiento de la calidad de la educación superior al ser miembros de una comunidad en la cual se desempeñan como profesores, investigadores y profesionales destacados. Para el CNA (s.f.):

idealmente, el par también debería ser alguien capaz de hacer conocer a la sociedad los efectos sociales potenciales más importantes de los trabajos en su área específica; de hecho, el par debería contribuir con las herramientas propias de su área a la transformación de la cultura.

Referencias bibliográficas

Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (s.f.). Pares académicos. Recuperado el 2 julio 2025 de https://www.cna.gov.co/portal/

Diccionario de la lengua española. (2001). 22.ª edición. Recuperado el 2 julio 2025 de https://www.rae.es/drae2001/par

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (MinEducación). (2014). Percepciones y expectativas sobre el rol de Pares Académicos. Informe final. Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia y Convenio Andrés Bello, Bogotá.

El impacto de la acreditación en la Universidad Andina del Cusco con el Modelo “V” de Evaluación–Planeación

Rosaura Torre Rueda

Directora de Calidad Académica y Acreditación Universitaria
Universidad Andina del Cusco | Perú

Karen Melissa Garcés Porras

Directora de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental
Universidad Andina del Cusco | Perú

El impacto de la acreditación en la Universidad Andina del Cusco con el Modelo “V” de Evaluación–Planeación

Rosaura Torre Rueda[1] y Karen Garcés Porras[2]

Resumen
Este estudio analiza el impacto de la acreditación institucional de la Universidad Andina del Cusco bajo el Modelo “V” de Evaluación–Planeación, marco metodológico basado en la Teoría de los Procesos Alterados que privilegia la mejora continua sobre estándares fijos. El proceso, iniciado en 2015, permitió identificar fortalezas y debilidades institucionales, implementar planes de mejora y alcanzar avances significativos en indicadores de calidad, logrando la acreditación plena en 2022. La experiencia fortaleció la cultura de autorregulación, optimizó la gestión académica y administrativa, y favoreció la proyección nacional e internacional de la universidad. El Modelo “V” se confirma como una herramienta adaptable al contexto multicultural peruano y promotora de excelencia académica.

Palabras clave: Acreditación institucional; Modelo “V”; evaluación–planeación; cultura de calidad; educación superior; mejora continua.

El Sistema Universitario Peruano está inmerso en un proceso de cambio con la promulgación de la nueva Ley Universitaria 30220, la publicación de la Política de Aseguramiento de la Calidad y otros documentos normativos. Es así que consideramos que el Modelo “V” de Evaluación–Planeación, basado en la Teoría de los Procesos Alterados —la cual concibe la realidad como una continuidad y cambio—, constituye un punto de partida como concepción y metodología de diversos proyectos académicos en la educación universitaria en nuestro país.

La Constitución Política del Perú de 1993, actualmente vigente, prevé en su artículo 13º que la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona. La educación universitaria tiene los fines de formación profesional, difusión cultural, creación intelectual y artística e investigación científica y tecnológica. Por su parte, la Ley Universitaria 30220 en su artículo 3º señala que la universidad es una comunidad académica orientada a la investigación

1 Directora de Calidad Académica y Acreditación Universitaria, Universidad Andina del Cusco | Perú. rtorre@uandina.edu.pe
2 Directora de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental, Universidad Andina del Cusco | Perú. kgarces@uanzdina.edu.pe

y a la docencia que brinda una formación humanista, científica y tecnológica con una clara conciencia de nuestro país como realidad multicultural. Adopta el concepto de educación como derecho fundamental y servicio público esencial. Está integrada por docentes, estudiantes y graduados. Podemos indicar que algunos aspectos mencionados anteriormente, por diversas razones, no se están cumpliendo a cabalidad en nuestro país.

Los fines señalados tanto en la Constitución Política del Perú como en la Ley Universitaria 30220 son elementos que están en constante cambio y transformación; es por ello que el Modelo ”V” se adapta a nuestro contexto, ya que este modelo no opera con estándares que se deben cumplir sino con base en indicadores paramétricos de calidad –que establecen el estado óptimo deseable de cada una de las variables de los factores contemplados en el modelo—, tomando como punto de partida el autorreferente de la institución en el que se da cuenta del marco histórico contextual y de las características contextuales metodológicas que reflejan la identidad de la institución en función al ámbito en la que se desarrolla.

Asimismo, consideramos que el Modelo “V” ofrece a las instituciones universitarias oportunidades para analizar su quehacer, introducir cambios para mejorar de manera progresiva y permanente, fortalecer su capacidad de autorregulación e instalar una cultura de calidad institucional.

En el artículo 11º de la *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* de la UNESCO, se indica que “una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad”. En el caso del Perú, para estar en consonancia con la UNESCO, deberían crearse instancias nacionales independientes y definirse normas comparativas de calidad reconocidas en el plano internacional, con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad; también debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional. Los protagonistas deben ser parte integrante del proceso de evaluación institucional. El Modelo “V” puede atender estas necesidades ya que no evalúa tomando en cuenta estándares, sino que toma en cuenta la particularidad de cada institución universitaria y su mejora continua, a la vez que nos orienta en la toma de decisiones a largo plazo.

La UNESCO también contempla que la calidad requiere que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales.

Para lograr y mantener la calidad nacional, regional o internacional, ciertos elementos son especialmente importantes, principalmente la selección esmerada del personal y su capacitación mediante la promoción de planes de estudios adecuados para el perfeccionamiento del personal universitario —incluida la metodología del proceso pedagógico— y mediante la movilidad entre los países y los establecimientos de enseñanza superior y entre los establecimientos de educación superior y el mundo del trabajo. Las nuevas tecnologías de la información

constituyen un instrumento importante en este proceso debido a su impacto en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos.

En ese entender y tomando como guía el Modelo” V” de Evaluación–Planeación, nuestra universidad inició en el año 2015 un proceso de autoevaluación como un acto de reflexión y mejora continua; dicho proceso nos permitió conocer en qué estado nos encontrábamos y, a raíz de ese autoconocimiento, se detectaron algunas fortalezas. Por ejemplo, contar con un staff de docentes capacitados en el Modelo “V” así como con una Comisión Central de Acreditación, permitió emprender la tarea de elaborar el autorreferente con base en el modelo, dando cuenta de las características de nuestra universidad dadas por su historia, el contexto en el que se desarrolla y los valores que practica; asimismo se expresan en este documento el sello institucional, la misión, la visión, la Concepción del Proceso Enseñanza–Aprendizaje (COPEA) así como resultados y logros.

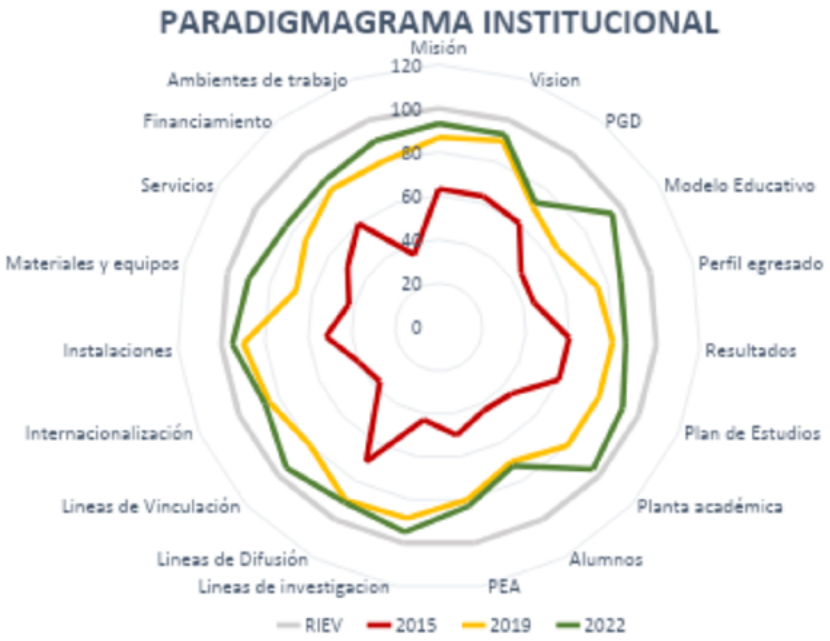
Al construir el autorreferente también se encontraron debilidades; entre ellas, la carencia de compromiso de algunos docentes, la resistencia al cambio y la falta de un Plan General de Desarrollo, el cual se tuvo que elaborar a fin de presentarnos al proceso de evaluación externa en la que pares disciplinarios confrontaron los resultados de la autoevaluación con los referentes, emitiendo un diagnóstico y un conjunto de recomendaciones que dieron lugar a un plan de mejora cuya meta es el mejoramiento permanente de la calidad.

Se elaboró un primer paradigma de calidad de la institución con base en preguntas orientadoras y en nuestro autorreferente, encontrando un avance promedio del 50.7% en los distintos factores que componen los niveles estructurales; en 2019, año en que se logró la reacreditación, se tuvo un avance del 79.5% en este ámbito, lo que demuestra que hemos estado cumpliendo las actividades planificadas en el plan de mejoras con base en las recomendaciones efectuadas por nuestros pares evaluadores. Para el año 2022, cuando la institución logró la acreditación plena, se tuvo un avance del 85%. El informe testimonial no contaba con recomendaciones explícitas; sin embargo, a partir del informe, la universidad encontró oportunidades de mejora que se plasmaron en un plan de mejora a largo plazo (6 años). A su vez se diseñó un documento llamado Plan de Actividades de Mejora Continua, en el cual se concretan las actividades a desarrollar de manera semestral. La figura 1 muestra los avances obtenidos entre los años 2015 y 2022.

Jorge González, presidente de la RIEV, indica que acreditar es dar fe pública de la calidad del trabajo universitario, así como los resultados, impacto y trascendencia de la Institución. En ese entender, si hablamos del impacto que ha tenido la acreditación de la universidad con la RIEV, podemos mencionar que ha significado un cambio en la gestión de los procesos académicos y administrativos con prácticas de evaluación–planeación, fortaleciendo así la cultura de calidad. Además, ha servido como carta de presentación para la firma de convenios e ingreso a redes universitarias tanto nacionales como extranjeras, así como para acceder a fondos de investigación, para comprender la responsabilidad social y para realizar acciones en el marco de la responsabilidad social y extensión universitaria. Algo muy importante ha sido el reconocimiento formal y externo de la labor y el trabajo que se realiza en la institución,

mostrándose en el incremento del número de postulantes y mayores facilidades para conseguir prácticas pre-profesionales, facilitando el trabajo para el licenciamiento y propiciando un mayor acercamiento con los grupos de interés y empleadores.

Figura 1. *Paradigmagrama institucional 2015–2022*



En conclusión, debemos indicar que de acuerdo con la Ley Universitaria 30220, en la que no se contempla la obligatoriedad de la acreditación institucional de las universidades, en un mundo globalizado y de constante cambio ésta se hace imprescindible para garantizar la calidad educativa como institución. Es así que la Universidad Andina del Cusco, en una acción de reflexión sobre sus intenciones, resultados, procesos, procedimientos y condiciones, y a fin de visibilizar sus logros, alcances, necesidades y la calidad de sus procesos, tomó el Modelo “V” y decidió evaluar su tarea a través del proceso de acreditación y reacreditación institucional, orientando su mirada a la organización universitaria, al cumplimiento de las funciones sustantivas —docencia, investigación, difusión y vinculación— y a la evaluación de las funciones adjetivas, para conocer así el aspecto académico, organizativo-operativo y político, considerados como apoyo fundamental de la organización universitaria, que también es preciso evaluar. Esta decisión ha permitido mejorar nuestro trabajo en cada una de las instancias académicas y administrativas con procesos permanentes de evaluación–planeación, que nos permiten establecer acciones de mejora y desarrollarlas, fortaleciendo así nuestra cultura de calidad.

Podemos indicar que el Modelo “V” de Evaluación–Planeación ha contribuido a generar una nueva cultura organizacional, mostrando transformaciones reales y de éxito en nuestra institución. En el año 2017, la Universidad Andina del Cusco fue la primera universidad en el sur del país en obtener el licenciamiento institucional por parte de la Superintendencia Nacional de Educación Superior (SUNEDU), demostrando a la sociedad su garantía de calidad.

Como reflexión final, podemos indicar que los procesos de acreditación con la RIEV, más allá de la evaluación externa y de las certificaciones obtenidas, han representado una oportunidad para consolidar una cultura institucional orientada a la mejora continua, la autorregulación y el camino hacia la excelencia académica. La participación en cada una de las etapas del proceso ha implicado un ejercicio profundo de reflexión institucional, generando cuestionamientos fundamentales como: ¿Estamos cumpliendo con los objetivos de nuestro modelo educativo? ¿Ejecutamos de manera efectiva nuestra misión? ¿Nuestras metas están alineadas con la visión institucional? ¿Nuestra oferta académica responde de forma pertinente a las necesidades del entorno?

Los procesos de acreditación han significado grandes retos, como movilizar a toda la comunidad universitaria, superar resistencias al cambio, desarrollar instrumentos para la gestión académica y administrativa, y garantizar que la calidad no sea percibida únicamente como una exigencia administrativa, sino como un valor intrínseco y parte esencial de nuestra identidad institucional. No obstante, es precisamente en estos desafíos donde se han encontrado las mayores oportunidades de aprendizaje y crecimiento colectivo, impulsando la consolidación de una cultura de excelencia, compromiso y corresponsabilidad con la formación profesional y el desarrollo sostenible del entorno al que servimos.

De la mirada técnica a la conciencia transformadora: Reflexiones sobre mi travesía como par evaluadora en el Modelo “V”

Yuberkis Chevalier Encarnación

Docente y Subdirectora Técnica de Gestión de Calidad
Universidad Autónoma de Santo Domingo | República Dominicana

De la mirada técnica a la conciencia transformadora: Reflexiones sobre mi travesía como par evaluadora en el Modelo “V”

Yuberkis Chevalier Encarnación[1]

Resumen
La presente contribución profundiza en mi experiencia como par evaluadora dentro de los procesos de acreditación impulsados por la Red Internacional de Evaluadores (RIEV). Más allá de una función técnica, describo cómo la labor evaluadora se convierte en una praxis crítica, formativa y éticamente comprometida con la mejora estructural de las instituciones de educación superior. A partir de mi participación en misiones de evaluación utilizando el Modelo “V” de Evaluación–Planeación, el texto reflexiona sobre el impacto de este enfoque en mi trayectoria profesional y en las instituciones que visité. Se analizan sus fundamentos conceptuales, las diferentes etapas del proceso, los aprendizajes alcanzados y los retos enfrentados. El artículo sostiene que el juicio evaluativo no es un veredicto aislado, sino una síntesis contextualizada que requiere corresponsabilidad y alteridad. Compartir esta vivencia representa una invitación a comprender la evaluación como un vehículo de transformación institucional cuando está sustentada en una mirada estructural, dialógica y profundamente ética.

Palabras clave: Modelo “V”; evaluación universitaria; análisis estructural; juicio evaluativo; ética evaluativa; corresponsabilidad; transformación institucional; RIEV.

I. El inicio de un viaje transformador: Del rol institucional al compromiso evaluativo

Mi incorporación al grupo de pares evaluadores de la RIEV fue, en un primer momento, el resultado de una invitación institucional. Desde hacía años desempeñaba funciones en la gestión pública y la planificación educativa, con experiencia en innovación y políticas universitarias. Había participado en proyectos de mejora de la calidad y conocía de cerca la complejidad que enfrentan las instituciones de educación superior para articular su misión con la realidad operativa. Aceptar el llamado de la RIEV significó mucho más que asumir una

1 Docente y Subdirectora Técnica de Gestión de Calidad, Universidad Autónoma de Santo Domingo | República Dominicana. ychevalier59@uasd.edu.do

responsabilidad externa: fue el comienzo de una travesía profesional, intelectual y humana que me obligó a repensar la evaluación desde nuevos paradigmas.

Recuerdo con claridad la primera reunión informativa con el equipo de la RIEV. Se nos explicó que, para ser par evaluador, no bastaba con dominar normas y procedimientos. Era necesario adoptar una mirada estructural, comprender la historia de cada institución y analizar sus tensiones internas. La evaluación debía convertirse en un proceso de acompañamiento y aprendizaje mutuo. Aquella invitación me confrontó con mis propios esquemas de gestión: ¿Cómo evaluar sin imponer modelos externos? ¿De qué manera articular la exigencia de estándares internacionales con el respeto por la identidad institucional? Estas preguntas fueron el punto de partida de un itinerario de formación y transformación personal.

Ingresé al curso de capacitación sobre el Modelo “V” de Evaluación–Planeación. Desde los primeros módulos comprendí que este enfoque trasciende el simple cumplimiento de indicadores. Con el Modelo “V” aprendí a leer las universidades como sistemas complejos en permanente devenir, cuya coherencia depende de la articulación entre sus ideas (superestructura), su organización (estructura) y sus recursos (infraestructura). La forma de “V” alude al proceso de análisis y síntesis: en un extremo se examina el estado actual de la institución y en el otro se proyecta su mejora, mientras que la base representa la articulación dialógica entre evaluación y planeación.

La formación incluyó lecturas, ejercicios de análisis, simulacros de entrevistas y visitas de práctica. Conocí colegas de distintas disciplinas y países, lo que enriqueció nuestra comprensión intercultural de la evaluación. Poco a poco, la figura de par evaluador dejó de ser una tarea técnica y se transformó en un compromiso ético: acompañar a las instituciones en su proceso de autoconocimiento y cambio, aprendiendo a la vez de cada contexto y llevando a mi ámbito de trabajo nuevas herramientas de análisis.

II. El Modelo “V” como brújula conceptual: Fundamentos y aplicación

El Modelo “V” de Evaluación–Planeación, también conocido como Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias (AEIOU), nació como respuesta a la necesidad de comprender integralmente a las instituciones de educación superior. A diferencia de otros enfoques centrados en listas de verificación, el Modelo “V” parte de la premisa de que las organizaciones son sistemas en los que coexisten múltiples niveles de realidad. En la parte superior de la “V” se ubican la superestructura o intencionalidad —la misión, visión, fines y valores—; en el centro se encuentra la estructura u organización —los órganos de gobierno, procesos académicos y administrativos, normas y flujos de comunicación—; y en la base se hallan la infraestructura y los recursos tangibles e intangibles —finanzas, planta física, equipamiento y cultura institucional.

Comprender estos tres niveles interrelacionados permite emitir juicios que trascienden la apariencia. Un déficit en infraestructura puede tener raíces en decisiones estratégicas

(superestructura) o en diseños organizativos (estructura). Del mismo modo, un programa académico exitoso no se explica solo por sus recursos sino también por la congruencia entre su intencionalidad, su estructura curricular y su contexto. El Modelo “V” propone articular el análisis con la planeación: cada hallazgo se proyecta en recomendaciones que alimentan el plan de mejora, evitando la separación entre diagnóstico y propuesta. La llamada “hiperponderación diferencial multifactorial” nos permite asignar pesos variables a los distintos elementos, diferenciando lo estructural de lo coyuntural y lo simbólico, lo que da lugar a juicios evaluativos equilibrados y contextualmente pertinentes.

Además, el Modelo “V” incorpora dimensiones como la integralidad y la temporalidad: analiza la superestructura, estructura e infraestructura en relación con el pasado de la institución (su trayectoria), su presente (sus prácticas actuales) y su futuro (su visión y planes). De esta manera, la evaluación se convierte en un ejercicio prospectivo que ayuda a imaginar escenarios y anticipar riesgos. La metodología incluye herramientas como el análisis de riesgos estructurales, matrices de correlación y técnicas de ponderación que permiten visualizar qué factores son críticos y cuáles son emergentes. En mis evaluaciones, estas herramientas me ayudaron a identificar, por ejemplo, que la falta de movilidad estudiantil no sólo respondía a recursos económicos limitados sino a una débil cultura de internacionalización, lo que orientó una recomendación hacia el fortalecimiento de alianzas estratégicas y no únicamente hacia la búsqueda de financiamiento.

En la práctica, aplicar el Modelo “V” implica recorrer varias etapas. La primera corresponde a la autoevaluación institucional. El equipo evaluado elabora un informe detallado que incluye datos cuantitativos, documentos estratégicos y reflexiones autocríticas. Este ejercicio es fundamental porque propicia la apropiación del proceso y evita que la evaluación se perciba como una auditoría externa. La segunda etapa consiste en el análisis documental por parte de los pares evaluadores, quienes contrastan la información con los estándares del Modelo “V” y preparan líneas de indagación. La tercera etapa corresponde a la visita in situ. Durante varios días, los pares se reúnen con autoridades, docentes, estudiantes, personal administrativo y actores externos; visitan aulas, laboratorios, bibliotecas y comunidades; y escuchan múltiples voces. Finalmente, se construye un informe de evaluación en el que se sintetizan fortalezas, áreas de oportunidad y propuestas de mejora, poniendo especial énfasis en el acompañamiento y la corresponsabilidad.

El juicio evaluativo, en este marco, deja de ser un veredicto para convertirse en una síntesis multirrelacional, ética y contextual. Evaluar no es señalar errores, sino acompañar procesos; no es calificar, sino comprender; no es imponer, sino dialogar.

III. Práctica evaluativa: Entre la observación crítica y el acompañamiento solidario

Mis primeras misiones como par evaluadora fueron en instituciones con contextos muy distintos: desde universidades públicas de larga trayectoria hasta instituciones jóvenes

ubicadas en regiones rurales. En cada caso descubrí la diversidad de modelos educativos, culturas organizacionales y desafíos. Antes de la visita, dedicaba horas a estudiar el informe de autoevaluación. Buscaba no solo datos estadísticos sino señales de la identidad institucional: cómo se definían a sí mismos, qué retos reconocían, qué omisiones llamaban la atención. Llegar preparada me permitía formular preguntas relevantes y generar confianza.

Durante las visitas, la observación se convirtió en mi principal herramienta. Aprendí a leer los espacios: la distribución de aulas revelaba la prioridad que se otorgaba a las distintas áreas, la bibliografía en la biblioteca ilustraba la actualización de los programas, y el ambiente en los pasillos evidenciaba la cultura estudiantil. Sin embargo, no bastaba con mirar; había que escuchar. Las entrevistas con autoridades y profesores eran oportunidades para comprender la visión estratégica y las tensiones internas. Las conversaciones con estudiantes, egresados y personal de apoyo nos brindaban perspectivas sobre la pertinencia de la oferta académica, la relación teoría-práctica y la vida institucional.

El papel del par evaluador no era el de fiscalizador. Desde el Modelo “V”, la visita se concebía como un proceso de diálogo. Compartíamos nuestras observaciones y planteábamos preguntas abiertas que ayudaban a las instituciones a reflexionar sobre sí mismas. En más de una ocasión, al exponer una posible incongruencia entre la misión y las prácticas, los propios actores descubrían nuevas rutas de acción. Recuerdo, por ejemplo, una universidad que en su misión declaraba un fuerte compromiso con la investigación aplicada, pero cuyos estudiantes manifestaban escasas oportunidades para participar en proyectos reales. Al poner en común estas voces, se generó un espacio de análisis que trascendió la evaluación y derivó en la reorganización de un programa de vinculación.

El acompañamiento solidario se evidenciaba también en la redacción del informe final. Junto con mis colegas evaluadores dedicábamos horas a debatir cada recomendación, buscando que fuera clara, realizable y pertinente. Sabíamos que un informe lleno de críticas podía ser desalentador, pero un documento complaciente no contribuiría al cambio. Nuestro objetivo era construir un texto que reconociera logros, señalara oportunidades de mejora y ofreciera caminos de acción. Esta labor requería sintetizar la diversidad de voces escuchadas y traducirlas en propuestas estructurales.

Otra faceta de la visita es la interacción con actores externos, como empleadores, asociaciones de egresados y representantes comunitarios. Estas voces aportan una perspectiva valiosa sobre la pertinencia social de los programas y sobre la reputación de la institución. En una ocasión, durante la evaluación de una universidad tecnológica, los empresarios locales destacaron la capacidad de los egresados para resolver problemas concretos pero señalaron carencias en competencias socioemocionales y en lenguas extranjeras. Esta retroalimentación, sumada al análisis interno, impulsó la institución a rediseñar sus planes de estudio incorporando módulos de habilidades blandas e idiomas. La riqueza del Modelo “V” radica en integrar estas miradas y construir puentes entre la academia y el entorno productivo.

IV. Aprendizajes y desafíos: De la resistencia al cambio a la corresponsabilidad transformadora

A lo largo de esta travesía emergieron múltiples aprendizajes. El primero fue desarrollar una mirada estructural. Muchas veces nos dejamos seducir por indicadores aislados —tasas de titulación, resultados de evaluación de docentes, infraestructura disponible— sin detenernos a analizar sus interrelaciones. El Modelo “V” me enseñó a mirar la totalidad: a relacionar los planes de desarrollo con las estructuras de gobierno, las políticas de investigación con el financiamiento, la gestión académica con la participación estudiantil. Esta mirada me permitió comprender que algunos problemas se repetían en distintas instituciones porque respondían a patrones estructurales de la educación superior en nuestra región: la tendencia a la sobrerregulación, la fragmentación de funciones y la falta de articulación entre docencia, investigación y extensión.

Otro aprendizaje fue la importancia de la ética evaluativa. En cada misión debía recordar que detrás de los datos existían personas y procesos. Evaluar implicaba ser cuidadosa con la información confidencial, evitar juicios anticipados y respetar las dinámicas locales. La ética se traducía también en reconocer mis límites: no soy experta en todas las áreas, por lo que era necesario dialogar con especialistas y no imponer criterios personales. Este principio de alteridad —ponerme en el lugar del otro— fue clave para construir confianza con los equipos evaluados.

No obstante, también enfrentamos desafíos. Uno de ellos fue la resistencia al cambio de algunas estructuras organizacionales. En ciertas instituciones, la evaluación se percibía como una amenaza que podía derivar en sanciones o en pérdida de prestigio. Ello generaba mecanismos de simulación: se preparaban evidencias para la visita pero no se sostenían procesos de mejora. Romper con la cultura de la simulación requería tiempo, diálogo y, sobre todo, el acompañamiento de las autoridades, quienes debían dar ejemplo de apertura. Otro desafío fue conciliar los tiempos de la evaluación con los ritmos institucionales. Un proceso de acreditación no puede forzarse; requiere que la comunidad asimile los hallazgos y se apropie de las recomendaciones. Por ello, insistíamos en la importancia de un seguimiento posterior al informe, de modo que la evaluación no quedara en un evento aislado sino que se integrara a la planeación estratégica.

Un reto adicional fue incorporar la perspectiva territorial y de compromiso social. Algunas universidades se localizaban en contextos rurales o periféricos con altas tasas de pobreza y exclusión. Su papel trascendía la formación profesional: eran motores de desarrollo local, generaban oportunidades para jóvenes que de otra forma no accederían a la educación superior y articulaban procesos comunitarios. Evaluar estas instituciones exigía comprender sus vínculos con la comunidad, valorar su pertinencia y no medirlas únicamente con parámetros de universidades urbanas. La heterogeneidad de contextos nos obligó a adaptar nuestras miradas y a reconocer que la calidad también se expresa en la capacidad de responder a los retos locales.

La irrupción de la pandemia de COVID-19 supuso un desafío añadido para la evaluación institucional. Los procesos presenciales se suspendieron y la educación superior migró apresuradamente a formatos remotos. Como evaluadora, me vi en la necesidad de adaptar mis métodos: realizamos visitas virtuales, recorridos por campus a través de videos y entrevistas por videoconferencia. Este escenario evidenció desigualdades tecnológicas y aceleró la discusión sobre la educación digital. El Modelo “V” demostró su flexibilidad al incorporar criterios de virtualidad y resiliencia. Las recomendaciones enfatizaron la necesidad de fortalecer infraestructuras tecnológicas, capacitar al profesorado en pedagogías digitales y diseñar políticas que garanticen la continuidad educativa en situaciones de crisis. Este aprendizaje colectivo mostró que la evaluación no puede permanecer estática; debe responder a los cambios del entorno y contribuir a la construcción de sistemas educativos más resistentes.

V. Dimensión ética y epistemológica: Evaluadora y evaluado en diálogo

A medida que avanzaba en mi experiencia como par evaluadora, comprendí que la evaluación no solo es un proceso técnico sino un acto profundamente epistemológico y político. Emitir un juicio implica adoptar una posición sobre cómo se concibe la universidad, qué se entiende por calidad y quién define los estándares. El Modelo “V” nos invita a superar la dicotomía entre objetos y sujetos de evaluación. Tanto la evaluadora como la institución evaluada son portadoras de conocimientos y perspectivas que se encuentran en la interacción. Este diálogo se fundamenta en la corresponsabilidad: la evaluación se construye conjuntamente y ambos lados se interpelan.

Desde una mirada ética, el par evaluador debe cultivar virtudes como la honestidad, la prudencia y la justicia. Honrar la confianza depositada supone manejar con sigilo la información, no tergiversar los testimonios y evitar cualquier conflicto de interés. La prudencia se manifiesta en la calibración del lenguaje: es posible señalar fallas sin descalificar y criticar sin humillar. La justicia consiste en reconocer los esfuerzos y contextos, evitando comparaciones simplistas y apreciando la singularidad de cada institución. Asimismo, la evaluación es un acto de responsabilidad social: las universidades forman generaciones y producen conocimiento que impacta en la sociedad; evaluarlas adecuadamente contribuye a su misión pública.

La dimensión epistemológica se refiere a cómo construimos conocimiento durante la evaluación. El Modelo “V” combina análisis cuantitativo y cualitativo, información documental y experiencias vividas. Cada misión me obligaba a articular datos estadísticos con historias orales, políticas institucionales con percepciones estudiantiles. Esta triangulación enriquece el juicio y evita sesgos. Además, al dialogar con colegas de distintas disciplinas, se ampliaba nuestra comprensión de la realidad. La evaluación se convertía así en un laboratorio epistemológico en el que se cruzaban teorías de organización, pedagogías críticas, estudios de género, economía de la educación y sociología de la ciencia. Este entramado nutre las recomendaciones y fortalece su pertinencia.

VI. Impacto personal y profesional: La huella del Modelo “V”

Al mirar en retrospectiva, constato que la experiencia como par evaluadora transformó mi horizonte profesional y personal. En el plano académico, me permitió adquirir herramientas de análisis institucional que ahora aplico en mi propio trabajo. Soy más consciente de la importancia de alinear la misión con la gestión cotidiana, de establecer sistemas de información confiables y de promover la participación de todos los actores en la toma de decisiones. He aprendido a leer presupuestos y estructuras organizativas con lentes críticos, a identificar cuellos de botella en los procesos y a proponer estrategias de mejora con base en evidencia. La experiencia también me motivó a profundizar en estudios de educación superior, participando en redes de investigación y compartiendo mis hallazgos en congresos.

En el plano humano, las visitas y los diálogos con estudiantes, profesores y comunidades dejaron una huella indeleble. Descubrí historias de resiliencia y compromiso, de jóvenes que recorren largas distancias para asistir a clases, de docentes que combinan la docencia con la investigación en condiciones precarias, de rectores que luchan contra la burocracia para impulsar programas innovadores. Estas historias alimentaron mi convicción de que la evaluación debe ser un instrumento de justicia social. También me ayudaron a reconocer mis propios prejuicios y a desarrollar una escucha más atenta. Hoy, cada vez que enfrento un proceso evaluativo en mi institución, recuerdo las voces de aquellas personas y busco que mis acciones respondan a sus expectativas.

La RIEV me brindó, además, la oportunidad de tejer redes profesionales. El contacto con pares evaluadores de diferentes países generó un espacio de aprendizaje horizontal en el que compartimos experiencias, intercambiamos materiales y nos acompañamos en nuestras inquietudes. Esta comunidad de práctica se convirtió en un soporte vital para seguir mejorando y para impulsar iniciativas conjuntas, como seminarios y proyectos de investigación sobre evaluación y calidad en la educación superior.

VII. Evaluar desde el compromiso, caminar hacia la transformación

Hoy puedo afirmar que ser par evaluadora de la RIEV ha ampliado mi horizonte profesional y ético. No solo me ha permitido contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en la región, sino que también ha reforzado mis convicciones sobre el papel de la evaluación como motor de transformación institucional. Esta travesía me enseñó que el juicio evaluativo no es solo una acción técnica, sino una toma de posición crítica, situada y esperanzadora. La evaluación, cuando se hace desde el compromiso y la corresponsabilidad, tiene el poder de inspirar, movilizar y transformar.

Invito a quienes se sumen a este proceso a mirar más allá de las cifras, a escuchar las voces de las comunidades educativas y a comprender que cada institución es un universo único. Sólo así la evaluación dejará de ser una instancia de control para convertirse en una oportunidad de aprendizaje compartido y de construcción de futuro.

Fundamentos epistemológicos del juicio evaluativo estructural en el Modelo “V” de la RIEV

Jorge González González

Presidente de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV) y director del Sistema Internacional para la Medición, Mejoramiento y Aseguramiento de la Calidad (SIMMACE)

Fundamentos epistemológicos del juicio evaluativo estructural en el Modelo “V” de la RIEV

Jorge González González[1]

1. La valoración analítica, crítica y ética (el juicio evaluativo) como núcleo del compromiso transformador del par evaluador de la RIEV

La evaluación universitaria, cuando es entendida como un acto analítico, crítico y ético, con los procedimientos del análisis estructural Integrativo y con un fin transformador hacia el mejoramiento, deja de ser un procedimiento técnico-administrativo para convertirse en un proceso complejo de conocimiento profundo, de interpretación y respeto a la identidad institucional. Desde esta perspectiva, el juicio evaluativo no es solo el resultado de aplicar una matriz de criterios e indicadores, sino una síntesis crítica, situada y multirrelacional, que orienta decisiones para el mejoramiento continuo de la calidad educativa.

El Modelo “V” de Evaluación-Planeación, desarrollado como instrumento epistemológico y metodológico para el análisis estructural integrativo de las organizaciones universitarias, plantea que el juicio evaluativo es el momento culminante de un proceso intelectual, ético e institucional, en el cual se articulan múltiples dimensiones de análisis: estructurales-funcionales, racionales-relacionales, históricos-contextuales, inerciales-proyectivas, etcétera.

Emitir un juicio evaluativo con sentido implica reconocer la complejidad del objeto evaluado —sea una carrera, un programa, una institución—, su devenir histórico, su configuración organizacional, las presiones y tensiones que la atraviesan y las oportunidades que pueden proyectarse a partir del contexto de la realidad concreta. Por ello, el juicio evaluativo requiere de categorías, conceptos y principios bien definidos que orienten su formulación y le otorguen legitimidad, profundidad y utilidad práctica.

Este artículo trata de actualizar, sistematizar y explicar un conjunto de elementos epistemológicos fundamentales para fortalecer el pensamiento evaluativo estructural desde la perspectiva de la praxis del Modelo “V”. Dichos elementos no son definiciones abstractas ni prescripciones metodológicas rígidas, sino instrumentos conceptuales de lectura, interpretación y orientación del juicio evaluativo, útiles para los pares y comisiones internas de evaluación, así como para quienes coordinan procesos de planeación y mejora institucional.

1 Presidente de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV) y director del Sistema Internacional para la Medición, Mejoramiento y Aseguramiento de la Calidad (SIMMACE) | México. jgg1@hotmail.com

La experiencia acumulada en la Red Internacional de Evaluadores (RIEV) ha mostrado que la calidad del juicio evaluativo depende no solo de la formación técnica del par, sino de su capacidad para comprender procesos, articular dimensiones, ponderar diferencias y emitir recomendaciones fundadas. Para ello, se requiere una base epistemológica sólida, un lenguaje compartido, y una lógica estructural que permita distinguir entre lo que simplemente ocurre y lo que realmente transforma.

En las secciones siguientes se exponen las principales distinciones conceptuales que dan sustento al juicio evaluativo estructural. Se abordarán y relacionarán múltiples conceptos como los de complejidad, proceso, sistema, alteración, desarrollo, devenir, juicio, razonamiento, contexto y ponderación diferencial, entre otros, procurando articularlos en una visión coherente y operativa. El objetivo es dotar al par evaluador con herramientas interpretativas que le permitan construir juicios rigurosos, éticos y útiles para el mejoramiento institucional permanente.

“Evaluar estructuralmente es construir sentido
y compromiso donde otros solo ven cumplimiento.”

2. Procesos alterados, sistemas complejos y estructuras funcionales: bases del análisis integrativo

Para que un juicio evaluativo sea estructurado, pertinente y proyectivo, debe apoyarse en una comprensión clara de las nociones que articulan el funcionamiento institucional. Tres de ellas son esenciales en el Modelo “V”: proceso alterado, sistema complejo y estructura funcional. Aunque suelen emplearse de manera intercambiable, en realidad remiten a niveles distintos de análisis y deben ser comprendidas en su especificidad y en su articulación epistemológica.

2.1. El proceso como secuencia orientada

El proceso no es una simple suma de actividades o una cronología de eventos. En el marco del Modelo “V”, un proceso es entendido como una unidad estructurada de sentido, acción y transformación, conformada por etapas interdependientes, articuladas en función de un propósito institucional. Todo proceso requiere:

- Un propósito claro y coherente con la misión.
- Una lógica interna que defina su secuencia y sentido.
- Una operatividad verificable.
- Un mecanismo de evaluación y retroalimentación.

Sin procesos no hay base para evaluar. Pero la existencia de procesos no garantiza por sí misma ni la calidad ni la transformación. Lo que se evalúa no es solo su existencia, sino su

capacidad para articular funciones, generar aprendizaje institucional, proyectar desarrollo, medir resultados y constar el impacto y trascendencia.

2.2. El sistema como totalidad organizada

El sistema es una configuración compleja y relacional de elementos, funciones, niveles, recursos, actores y estructuras que operan en interdependencia. Las universidades son sistemas complejos abiertos en proceso de transformación permanente que:

- Interactúan con entornos sociales, económicos y políticos.
- Sufren presiones y tensiones internas y externas.
- Requieren equilibrios y ajustes dinámicos entre estructuras y funciones y entre niveles y dimensiones.

El análisis de un sistema complejo en proceso no se limita a revisar componentes aislados, sino a comprender cómo se configuran las relaciones entre ellos, cómo se retroalimentan, cómo se regulan y cómo responden colectivamente a nuevas condiciones.

Desde este enfoque dinámico estructural del Modelo “V”, todo proceso evaluativo debe comprender no solo las partes del sistema, sino la forma en que estas partes interactúan, producen sentido y condicionan el desempeño organizacional.

2.3. La estructura como configuración estable y operativa

La estructura es el patrón de relaciones relativamente estables que sostiene el sistema y regula la ejecución de sus procesos. No se reduce al organigrama ni al marco normativo: implica también la cultura organizacional, los esquemas de poder, los hábitos profesionales, los sistemas simbólicos y las rutinas institucionalizadas. Evaluar dinámicamente estructuras complejas significa:

- Identificar lo que permanece y lo que se altera.
- Reconocer cómo ciertas configuraciones favorecen o limitan la transformación.
- Analizar cómo se articulan las funciones sustantivas y los niveles organizativos.
- Determinar qué estructuras sostienen la calidad y cuáles la obstaculizan.

Una institución puede tener procesos bien definidos y una visión estratégica clara, pero si la estructura no es funcional se impide la colaboración, la retroalimentación o la mejora, el sistema se estanca. El juicio evaluativo estructural debe detectar estas tensiones.

2.4. Diferenciar lo sistémico de lo sistemático

Un aporte clave del Modelo “V” es la distinción entre lo sistémico y lo sistemático, que suele confundirse en muchos enfoques de evaluación.

Lo sistemático se refiere a la organización ordenada, secuencial y controlada de acciones: cronogramas, procedimientos, metodologías. Es indispensable para asegurar eficiencia y trazabilidad.

Lo sistémico, en cambio, alude a la mirada relacional, compleja e integrada del conjunto. Permite analizar interdependencias, retroalimentaciones, emergencias y rupturas.

Un proceso puede ser sistemático sin ser sistémico. Pero una evaluación estructural requiere ambas lógicas integradas: procedimientos bien ordenados y comprensión profunda del sistema en su complejidad. Esto es lo que permite emitir juicios con sentido, no solo con evidencia.

En síntesis, proceso, sistema, complejidad y estructura son categorías esenciales del análisis evaluativo estructural. Comprender sus diferencias y relaciones permite al par evaluador interpretar con mayor profundidad la realidad institucional, evitar reduccionismos y generar recomendaciones útiles, viables y sostenibles.

3. Tiempo y transformación: de los eventos a los procesos estructurantes

La temporalidad institucional no puede reducirse a una línea cronológica de hechos. Desde la perspectiva del Modelo “V”, el tiempo se concibe como una dimensión estructurante que permite distinguir entre lo que sucede, lo que se configura y lo que se transforma. Esta visión implica superar la lógica del evento aislado o de la acumulación de acciones, para centrarse en la construcción de procesos estructurales y trayectorias significativas.

3.1. Evento, eventualidad y proceso

Un evento es una ocurrencia puntual, acotada en el tiempo y localizada en el espacio. Tiene valor inmediato, pero carece de estructura duradera. Su repetición no garantiza transformación.

Una eventualidad es una posibilidad contingente: puede ocurrir o no, según múltiples factores internos y externos. Su valor radica en anticipar escenarios posibles, riesgos u oportunidades.

El proceso, en cambio, como mencionamos arriba, representa una configuración organizada y acumulativa de eventos, decisiones, interacciones y aprendizajes. Tiene sentido interno, propósito explícito, estructura operativa y posibilidad de evaluación.

El juicio evaluativo no se construye sobre eventos ni sobre expectativas, sino sobre procesos con trazabilidad, resultados y capacidad de transformación estructural.

3.2. Desarrollo y devenir institucional

El desarrollo institucional no es la suma de acciones exitosas ni el aumento de indicadores cuantitativos. Es el crecimiento estructurado de capacidades, relaciones, funciones y resultados, orientado por una visión institucional coherente. Requiere tiempo, constancia, aprendizaje organizacional y estructuras adaptativas.

Por su parte, el devenir representa el nivel más profundo de la temporalidad estructural. No se refiere al “futuro” como proyección lineal, sino al proceso histórico por el cual una organización llega a ser lo que es, transformando su ser institucional en función de sus decisiones, alteraciones, resistencias y resignificaciones. Comprender el devenir implica:

- Leer trayectorias, no solo resultados.
- Detectar inflexiones, no solo rutinas.
- Reconocer discontinuidades que dieron lugar a nuevas estructuras.
- Evaluar el sentido de las transformaciones, no solo sus productos.

3.3. De la praxis al juicio: una lectura estructural del tiempo

El juicio evaluativo no es una fotografía de la coyuntura, sino una interpretación del sentido histórico de los procesos en curso. Supone preguntarse:

- ¿Qué ha cambiado realmente?
- ¿Qué estructuras se han transformado?
- ¿Qué trayectorias pueden sostenerse o deben reorientarse?
- ¿Qué potencial tiene esta organización para configurarse como un sistema educativo paradigmático?

En este sentido, el juicio no se limita a verificar metas cumplidas, sino que interpreta la trayectoria institucional como un devenir complejo, donde coexisten procesos de diferentes velocidades, niveles de consolidación, grados de impacto y horizontes de proyección.

Entender la temporalidad como estructura es clave para emitir juicios con sentido. Significa pasar de evaluar lo que pasó, a evaluar lo que está siendo, lo que puede ser, y lo que debe ser transformado. Esa es la función epistemológica del juicio estructural: leer el tiempo institucional como una espiral de construcción de sentido y no como una línea de cumplimiento de actividades.

4. Categorías analíticas para el juicio evaluativo: lo objetivo, lo subjetivo y lo circunstancial

Emitir un juicio evaluativo desde el análisis estructural exige integrar distintas dimensiones de conocimiento que operan simultáneamente en la percepción, el análisis y la decisión. El Modelo “V” reconoce tres categorías analíticas fundamentales que deben articularse en toda evaluación responsable: lo objetivo, lo subjetivo y lo circunstancial. Cada una ofrece una perspectiva complementaria a las otras dos; su desequilibrio o uso aislado conduce a errores de juicio, sesgos y reduccionismos, intencionados o no.

4.1. Lo objetivo: evidencia verificable y trazabilidad estructurada

Lo objetivo remite a hechos comprobables, datos documentados, procesos observables y resultados medibles. Incluye indicadores cuantitativos, análisis de cumplimiento, coherencia entre planes y ejecuciones, y registros institucionales. Es el componente necesario para sostener el juicio con bases empíricas. Sin objetividad no hay fundamento, pero la objetividad sola no basta: puede convertirse en formalismo técnico o simulación de cumplimiento si no se interpreta desde una lógica estructural.

4.2 Lo subjetivo: interpretación crítica desde la experiencia evaluadora

Lo subjetivo no es sinónimo de arbitrariedad. En la evaluación estructural, representa la capacidad del sujeto evaluador para interpretar la realidad institucional con base en su formación, trayectoria, sensibilidad ética y comprensión de contextos complejos. Incluye el análisis cualitativo, la lectura crítica de la cultura organizacional, la identificación de sentidos y contradicciones, y la comprensión de procesos implícitos.

La subjetividad bien fundamentada enriquece el juicio evaluativo, permitiendo detectar dinámicas que los datos objetivos no revelan.

4.3. Lo circunstancial: condiciones estructurales y coyunturales del entorno

Toda evaluación se realiza en un contexto. Lo circunstancial incluye los factores externos e internos que condicionan el desempeño institucional: entorno socioeconómico, política pública, capacidades instaladas, historia organizacional, liderazgo directivo, demandas sociales y limitaciones reales.

Reconocer la circunstancia no implica justificar deficiencias, sino comprender los márgenes de posibilidad y las condiciones reales de operación. El juicio debe considerar lo que es alcanzable en función de lo que ha sido históricamente construido y del contexto actual.

4.4. Hacia un juicio multirrelacional y fundado

Las tres categorías no deben evaluarse por separado. El juicio evaluativo responsable surge de su integración crítica:

- La objetividad proporciona evidencia.
- La subjetividad otorga interpretación y sentido.
- La circunstancialidad brinda contexto y comprensión estructural.

Juntas permiten formular juicios:

- Situados, no abstractos.
- Fundados, no improvisados.
- Comprensivos, no reduccionistas.

Evaluar desde estas tres categorías articuladas implica construir un juicio estructurado, argumentado y ético, capaz de orientar recomendaciones útiles, pertinentes y viables para la mejora permanente de la calidad educativa.

5. Atención, memoria, razonamiento y juicio: funciones cognitivas del análisis integral

El Modelo “V” concibe la evaluación universitaria como un acto de investigación estructural aplicada, cuyo fundamento no es solo técnico ni procedimental, sino epistemológico, ético y cognitivo. Evaluar es interpretar, argumentar, diagnosticar, proponer y decidir con base en evidencias, estructuras, significados y proyecciones. Esta praxis evaluativa requiere del desarrollo consciente de cuatro funciones cognitivas esenciales: atención, memoria, razonamiento y juicio.

Estas funciones no actúan de forma aislada ni lineal. Constituyen una dinámica interdependiente, cuya integración permite al evaluador estructurar un análisis profundo, relacional y situado. Como lo indican los esquemas epistemológicos del Modelo “V”, estas funciones se articulan tanto en el plano ontológico (definición del objeto), como en el plano epistemológico (delimitación de la intencionalidad) y en el plano metodológico (definición de procedimientos para intervenir en la realidad). En talleres de formación pueden representarse gráficamente como un ciclo dinámico interdependiente para facilitar su apropiación.

5.1. Atención estructurada: percibir intencionalmente lo relevante en aparente caos de la complejidad

La atención no es una mera captación sensorial. Es la capacidad de focalizar la percepción con intención analítica, diferenciando lo central de lo accesorio. En evaluación, implica dirigir la mirada hacia los elementos clave que revelan estructuras, tensiones, vacíos, potencialidades y sentidos.

El par evaluador debe entrenarse en la atención selectiva y significativa, que le permita identificar patrones de acción, relaciones ocultas, inconsistencias entre discurso y práctica, y señales de transformación.

5.2. Memoria relacional: reconstruir trayectoria y sentido, lo verdaderamente significativo

La memoria en clave evaluativa no es un archivo de datos, sino una capacidad para relacionar el presente con el pasado estructural de la organización. Permite identificar continuidades y rupturas, procesos inacabados o sostenidos, tendencias y trayectorias.

Recordar implica comprender, y comprender implica integrar lo que fue con lo que es, para proyectar lo que puede y debe ser. La memoria relacional es la base del análisis histórico-contextual.

5.3. Razonamiento integrador: las lógicas de la construcción y explicación estructural

El razonamiento permite procesar información, establecer inferencias, elaborar hipótesis interpretativas y construir explicaciones estructurales. En el Modelo “V”, no se trata de deducciones abstractas, sino de razonamientos aplicados a estructuras institucionales complejas.

El razonamiento evaluativo requiere lógica, claridad, y capacidad para articular evidencias objetivas con interpretaciones subjetivas en contextos concretos. Es la función que da forma al análisis estructural.

5.4. Juicio fundado: decidir con información confrontada, ética y estructura argumentativa

El juicio no es una opinión ni una calificación: es una síntesis crítica y argumentada que culmina el proceso evaluativo. Se apoya en la atención, la memoria y el razonamiento, pero también en la ética profesional del evaluador, en su responsabilidad social, y en su compromiso con la mejora de la educación. Emitir juicio evaluativo estructural significa:

- Integrar múltiples dimensiones.
- Reconocer la complejidad sin perder claridad.

- Diferenciar entre síntomas y causas.
- Fundamentar recomendaciones viables, pertinentes y con visión proyectiva.

Estos cuatro elementos son los componentes cognitivos de la praxis evaluativa, como lo muestran los esquemas visuales del Modelo “V”. Forman parte del centro dinámico de toda investigación estructural aplicada, y su desarrollo no es automático: deben ser formados, ejercitados y evaluados en el propio proceso de formación de pares evaluadores.

El modelo no propone una evaluación automatizada ni meramente procedimental. Exige formar sujetos evaluadores con pensamiento estructurado, capaces de leer con profundidad y decidir con responsabilidad. En este sentido, la atención, la memoria, el razonamiento y el juicio constituyen el núcleo intelectual de la praxis evaluadora como acto de transformación institucional.

6. Criterios de análisis correlativo inicial: lectura exhaustiva y detallada de un objeto específico evaluado

Una de las condiciones fundamentales para emitir juicios evaluativos estructurales en el marco del Modelo “V” es comprender con profundidad el objeto evaluado. Ya sea un programa, carrera, unidad académica o institución, dicho objeto no puede ser reducido a datos sueltos ni a informes autorreferenciales: requiere una lectura compleja, articulada y situada. Para ello, el Modelo propone como punto de partida una estrategia denominada análisis correlativo inicial, sustentada en cuatro dimensiones estructurales: histórico, contextual, conceptual y metodológico.

Estas dimensiones no son aisladas ni secuenciales: actúan de forma simultánea y correlacional. Su función es orientar la primera aproximación crítica del evaluador hacia la realidad institucional, permitiéndole construir una imagen estructural del objeto antes de emitir interpretaciones o juicios. La matriz resultante puede utilizarse como base para diseñar rúbricas de evaluación estructural integrativa en escenarios de formación y práctica.

6.1. Análisis histórico: comprender la trayectoria, no solo el presente

Todo programa, unidad o institución es el resultado de una trayectoria de decisiones, tensiones, aprendizajes, resistencias y transformaciones. Evaluar estructuralmente implica reconocer los momentos fundacionales, las rupturas, las reorientaciones y los ciclos de desarrollo. El análisis histórico permite responder:

- ¿De dónde viene esta organización?
- ¿Qué procesos marcaron su identidad actual?
- ¿Qué estructuras fueron heredadas, cuáles transformadas, cuáles reproducidas?
- Solo así se puede entender su situación actual y sus posibilidades de proyección.

6.2. Análisis contextual: situar el objeto en su entorno estructural

El contexto no es un fondo decorativo: es un sistema de condicionamientos y oportunidades que incide directamente en el desempeño institucional. El análisis contextual considera:

- El entorno social, económico, político y normativo.
- La región, el tipo de población atendida y los vínculos y la comunicación con el entorno.
- La disponibilidad de recursos, infraestructura, apoyos y alianzas.

Comprender el contexto permite juzgar con justicia, pertinencia y realismo. El juicio sin contexto es ideológico o dogmático.

6.3. Análisis conceptual: identificar el paradigma que sustenta la acción

Cada institución opera desde supuestos teóricos, concepciones educativas y modelos formativos que orientan sus decisiones. El análisis conceptual busca explicitar:

- ¿Qué paradigma educativo rige la práctica institucional?
- ¿Qué concepción del estudiante, del conocimiento, del aprendizaje y de la docencia está presente?
- ¿Qué visión de universidad se proyecta en sus documentos y acciones?

Este nivel de análisis permite valorar la coherencia entre lo que se declara, lo que se hace y lo que se transforma.

6.4. Análisis metodológico: comprender cómo se planifica, actúa y evalúa

Finalmente, el análisis metodológico observa las formas de operar la intención institucional. Se pregunta:

- ¿Cómo se organiza el trabajo?
- ¿Qué metodologías de planeación y evaluación se utilizan?
- ¿Qué instrumentos, procedimientos y tecnologías se aplican?
- ¿Qué tan integradas están las funciones sustantivas y los niveles organizativos?

Aquí se detectan fortalezas operativas, disfunciones estructurales, resistencias organizativas y márgenes de mejora.

6.5. Una matriz para interpretar integralmente

Estas cuatro dimensiones forman una matriz de análisis correlativo inicial, útil para interpretar de forma densa el objeto evaluado. No sustituyen el juicio, pero lo preparan; no lo automatizan, pero lo orientan. Son una brújula para mirar la realidad no como suma de datos, sino como entramado estructural.

Evaluar desde esta matriz significa leer el objeto desde su historia, su entorno, su lógica interna y sus formas de operación, integrando múltiples niveles de sentido en una visión relacional, estructurada y ética.

7. Hiperponderación diferencial multifactorial: método para decisiones complejas

Una de las mayores exigencias en la evaluación estructural universitaria es emitir juicios fundados en contextos marcados por la complejidad, la heterogeneidad y la simultaneidad de múltiples factores. El Modelo “V” ha desarrollado un recurso metodológico-epistemológico que responde a esta necesidad: la hiperponderación diferencial multifactorial.

Este concepto no es un tecnicismo ni una operación cuantitativa. Es, ante todo, una estrategia estructural de análisis y decisión, que permite organizar, jerarquizar e integrar información proveniente de distintos niveles, dimensiones y temporalidades institucionales.

7.1. ¿Por qué hiperponderar?

La evaluación no se realiza en condiciones ideales ni con información homogénea. Por el contrario, el evaluador se enfrenta a:

- Evidencias abundantes pero fragmentadas.
- Procesos simultáneos en diferentes niveles de maduración.
- Indicadores que operan en planos diversos (diagnóstico, mejora, proyección).
- Contextos variables con restricciones materiales, normativas y culturales.

Emitir un juicio sin diferenciar el peso de cada factor puede conducir a conclusiones desbalanceadas, a sobredimensionar elementos anecdóticos o a invisibilizar estructuras determinantes. Por ello, es necesario hiperponderar, es decir, establecer con claridad qué elementos estructuran el sistema, cuáles lo condicionan, cuáles lo expresan y cuáles lo distorsionan.

7.2. Lo diferencial: no todos los factores pesan igual

Evaluar estructuralmente significa reconocer que no todos los elementos tienen el mismo valor, ni la misma función, ni la misma urgencia. Algunos son nodales, otros son periféricos. Algunos son estructurales, otros funcionales. Algunos son expresión de procesos consolidados, otros son síntomas de desestructuración. La hiperponderación exige que el evaluador:

- Diferencie factores según su función (organizativa, académica, simbólica, normativa).
- Estime su impacto relativo en la transformación o el estancamiento del sistema.
- Distinga entre lo estructural y lo accesorio, entre lo coyuntural y lo sistémico, entre lo emergente y lo consolidado.

7.3. Lo multifactorial: articular niveles y dimensiones

Toda organización universitaria se configura en múltiples planos simultáneos:

- Niveles: institucional, programático, operativo, simbólico.
- Dimensiones: académica, organizacional, social, ética.
- Temporalidades: procesos en curso, procesos interrumpidos, procesos proyectados.

La hiperponderación diferencial multifactorial permite cruzar estos planos y construir una visión sintética que articule lo que ocurre, lo que importa, lo que puede transformarse y lo que debe priorizarse. No se trata de aplicar una fórmula, sino de construir un juicio estructural y ético que fundamente:

- Las recomendaciones de mejora.
- Las decisiones de acreditación o seguimiento.
- Las propuestas de fortalecimiento institucional.

7.4. Una herramienta al servicio del juicio con sentido

En síntesis, la hiperponderación diferencial multifactorial no es un fin en sí misma: es una herramienta de interpretación estructural que permite al evaluador emitir juicios integrales, proporcionales y útiles. Su aplicación fortalece la capacidad del par evaluador para decidir con claridad en escenarios complejos, y para orientar los procesos institucionales hacia transformaciones posibles, necesarias y sustentables.

Integrar esta lógica en la formación y práctica de los evaluadores es uno de los aportes distintivos del Modelo “V”: no basta con tener información, hay que saber qué significa, cómo se relaciona y cuánto pesa en la estructura general del sistema evaluado.

8. Hacia una epistemología evaluativa de organizaciones universitarias como estructuras complejas dinámicas en proceso

Evaluar no es solo emitir un juicio técnico, ni tampoco una opinión fundada en la experiencia individual. En el marco del Modelo “V”, evaluar es participar en la construcción colectiva, situada y estructural del sentido, la orientación y el devenir de una organización educativa. Esta tarea requiere formación, ética, método y una epistemología sólida que dé sustento al juicio, a las recomendaciones y a las decisiones estratégicas.

A lo largo de este artículo se ha argumentado que el juicio evaluativo no puede producirse sin la integración coherente de múltiples elementos que actúan simultáneamente:

- Una comprensión clara de lo que significa proceso, sistema y estructura, y de sus relaciones.
- Una lectura profunda del tiempo institucional, desde los eventos trascendentes hasta el devenir transformador.
- La articulación crítica entre lo objetivo, lo subjetivo y lo circunstancial.
- El ejercicio de funciones cognitivas complejas: atención, memoria, razonamiento y juicio.
- La aplicación de criterios correlativos de análisis integral: histórico, contextual, conceptual y metodológico.
- El uso de metodologías integradoras como la hiperponderación diferencial multifactorial para estimar con equilibrio y responsabilidad el peso relativo de múltiples factores interdependientes.

Todo ello conforma esta propuesta de praxis epistemológica evaluativa estructural, es decir, una forma de pensar, analizar y juzgar que se sustenta en la multirrelacionalidad, la comprensión profunda de las realidades institucionales y la vocación de mejora permanente de la calidad educativa.

En esta perspectiva, el par evaluador ya no es solo un verificador externo, sino un agente epistémico comprometido con el proceso de transformación, capaz de interpretar estructuras, emitir recomendaciones pertinentes, y acompañar con rigor los trayectos de mejora.

La calidad no es una fotografía, es una construcción procesual. Y el juicio evaluativo, para tener sentido, debe ser más que una medición: debe ser una toma de posición estructural, crítica y responsable ante el presente, el pasado y el futuro institucional.

El Modelo “V” no propone simplificar la complejidad, sino abordarla con inteligencia estructural. La formación de evaluadores con capacidad para operar este enfoque representa una de las claves más importantes para consolidar una cultura evaluativa institucional, ética, formativa y proyectiva, orientada no solo a cumplir requisitos, sino a fortalecer la misión pública y social de las universidades.

9. La investigación evaluativa como eje estructural del IMMACE

En el contexto de los desafíos complejos que enfrentan las organizaciones universitarias contemporáneas, la investigación evaluativa ha dejado de ser un ejercicio técnico o accesorio para convertirse en una función estructural y proyectiva del quehacer institucional. El Instituto para la Medición, el Mejoramiento y la Acreditación de la Calidad Educativa (IMMACE), como órgano especializado del sistema de evaluación del Modelo “V”, asume la investigación no solo como actividad analítica, sino como una práctica transformadora orientada a la mejora permanente, la reconstrucción institucional y la anticipación de escenarios futuros.

Las líneas de investigación estructurales del IMMACE aquí presentadas se derivan de más de dos décadas de experiencia en evaluación educativa estructural integrativa. No son propuestas abstractas, sino rutas de análisis situadas, construidas desde la praxis evaluativa y estructuradas a partir de los referentes epistemológicos de la Teoría de los Procesos Alterados y del Modelo “V” de Evaluación-Planeación. Cada línea permite identificar, caracterizar e intervenir problemáticas estructurales profundas que atraviesan a estudiantes, egresados, académicos, funciones, programas, dependencias, instituciones y sistemas, en sus diferentes dimensiones y niveles.

Esta propuesta representa una apuesta por consolidar un conocimiento evaluativo riguroso, situado, multirrelacional y transferible, capaz de articular diagnóstico, transformación y proyección. Al hacerlo, el IMMACE reafirma su compromiso con el fortalecimiento de capacidades institucionales, la generación de conocimiento público útil, y la consolidación de una cultura de evaluación crítica, participativa y con sentido histórico.

9.1. Líneas de investigación estructural integrativa para el análisis, la transformación y la proyección institucional

El desarrollo de las 10 líneas de investigación estructurales del IMMACE representa una culminación y al mismo tiempo una proyección del pensamiento acumulado en más de dos décadas de trabajo evaluativo con el Modelo “V” de Evaluación-Planeación. Estas líneas no son productos derivados ni secundarios, sino rutas convergentes de análisis, diagnóstico, transformación y reconversión estructural de las organizaciones universitarias.

A partir del bagaje epistemológico generado por la Teoría de los Procesos Alterados y el Análisis Estructural Integrativo de las Organizaciones Universitarias, se ha podido constatar empíricamente que las problemáticas estructurales que afectan a estudiantes, egresados, académicos, programas, dependencias, instituciones y sistemas educativos no pueden abordarse de forma aislada ni mediante soluciones fragmentarias. Se trata de problemas complejos y multirrelacionales, insertos en redes dinámicas de alteración funcional, estructural y contextual, que exigen un enfoque metódico, situado e integrador.

Cada línea de investigación se articula con un referente estructural del Modelo “V” (institucional, disciplinario, profesional y social), responde a una dimensión de análisis

(superestructura, estructura e infraestructura) y plantea una trayectoria de transformación orientada a la mejora continua y la construcción de capacidades diferenciales de respuesta ante los desafíos presentes y futuros.

Estas líneas no solo sistematizan la experiencia acumulada en procesos de evaluación y acreditación, sino que abren un campo fecundo para la formación de nuevos investigadores, el diseño de protocolos comparativos y longitudinales, y la generación de conocimiento institucional útil, situado, riguroso y transferible. Su desarrollo está directamente vinculado con los diez indicadores paramétricos del Modelo “V”, lo que refuerza su aplicabilidad funcional y su coherencia estructural.

Cada línea es también una unidad de análisis estructural capaz de generar diagnósticos diferenciales, mapas de alteración funcional, y propuestas de intervención con base en el análisis de datos, la sistematización de experiencias y la reflexión crítica de las prácticas educativas.

El IMMACE, como órgano institucional del sistema de mejora y evaluación, asume con estas líneas una responsabilidad epistémica y práctica: contribuir a la construcción de un conocimiento evaluativo transformador, que oriente el rumbo de las políticas institucionales, fortalezca las capacidades organizativas y promueva una educación superior de mayor calidad, equidad, pertinencia y sentido histórico.

9.2. Desarrollo de las 10 líneas de investigación estructural integrativa

9.2.1. Análisis y solución de la problemática de los estudiantes

Antecedentes: Problemáticas interconectadas como deserción, rezago, titulación baja, desvinculación entre formación y vida profesional, salud mental, movilidad limitada y baja participación estudiantil, exigen un enfoque estructural más allá de las causas inmediatas.
Fundamento estructural: Inserta en el referente profesional y social, y en la infraestructura psicosocial, esta línea rastrea las alteraciones estructurales que bloquean el desarrollo integral de los estudiantes.
Objetivo general: Diseñar rutas institucionales comprensibles, transitables y transformadoras para las trayectorias estudiantiles, basadas en estructuras que promuevan bienestar, permanencia y formación significativa.
Protocolos: Diagnóstico longitudinal, indicadores de alerta temprana, análisis de tutorías y programas de bienestar, estudios de casos e integración de datos cualitativos y cuantitativos.
Mecanismos: Observatorios estudiantiles, UVADIs, entrevistas, análisis de trayectorias reales y uso estratégico de datos longitudinales.

9.2.2. Análisis y solución de la problemática de los egresados

Antecedentes: Desconexión entre programas formativos y entornos profesionales, baja empleabilidad, nula retroalimentación institucional y ausencia de rutas para la certificación universitaria de competencias.
Fundamento estructural: Conectada al referente profesional y disciplinar, esta línea permite reconstruir el ciclo formativo y establecer vínculos estructurales con el campo profesional.
Objetivo general: Establecer trayectorias de retorno e impacto del egresado en la transformación institucional, hacia una certificación profesional integral y evaluable.
Protocolos: Sistemas de seguimiento, estudios de pertinencia, análisis de desempeño, rutas de certificación por competencias y retroalimentación de perfiles de egreso.
Mecanismos: Bases compartidas, encuestas periódicas, estudios de reconversión profesional y plataformas de retroalimentación activa.

9.2.3. Análisis y solución de la problemática del personal académico

Antecedentes: Fragmentación funcional, carga laboral excesiva, desvinculación docencia-investigación, falta de reconocimiento, escasa profesionalización y baja participación en planeación.
Fundamento estructural: Referente institucional y disciplinario. El académico es la unidad de acción transformadora y articuladora del quehacer universitario.
Objetivo general: Redefinir y fortalecer la función académica integral mediante estructuras que permitan crecimiento, reconocimiento, formación y evaluación pertinente.
Protocolos: Mapas de competencias, análisis de carga y roles, evaluación participativa, encuestas, entrevistas y análisis multiactor.
Mecanismos: Plataformas de profesionalización, unidades de fortalecimiento académico, UVADIs como espacio integrador y redes de buenas prácticas.

9.2.4. Análisis y solución de la problemática de las UVADIs

Antecedentes: Debilidad normativa, escasa visibilización, resistencia institucional y falta de articulación entre funciones y actores.
Fundamento estructural: Las UVADIs son microestructuras estratégicas donde se cruzan docencia, investigación y vinculación. Nodo estructural del Modelo “V”.
Objetivo general: Consolidar las UVADIs como estructuras articuladoras de las funciones sustantivas, núcleos de calidad e innovación permanente.
Protocolos: Tipologías funcionales, matrices de maduración institucional, estudio de casos, evaluación de impacto académico e integración funcional.
Mecanismos: Talleres de co-construcción, redes académicas, cartografías estructurales y sistemas de acompañamiento institucional.

9.2.5. Análisis y solución de la problemática de los componentes de los programas educativos

Antecedentes: Rigidez curricular, incongruencias entre perfil de ingreso y egreso, desactualización disciplinaria, fragmentación pedagógica y desconexión con prácticas profesionales.
Fundamento estructural: Se ubica en el análisis curricular desde la COPEA y la lógica formativa estructural. El currículo es una red viva, no una lista de asignaturas.
Objetivo general: Transformar los programas en arquitecturas dinámicas de formación, con trayectorias integradas, pertinentes y articuladas con los contextos profesionales y sociales.
Protocolos: Diagnóstico integral de entrada-tránsito-salida, análisis de consistencia y pertinencia, reconstrucción de la lógica formativa, y evaluación de la COPEA.
Mecanismos: Talleres de revisión curricular, simulación de trayectorias reales, análisis disciplinar comparado, y esquemas de integración modular.

9.2.6. Análisis y solución de la problemática de los componentes de las dependencias universitarias

Antecedentes: Estructuras aisladas, autonomía disfuncional, baja interacción, falta de corresponsabilidad y débil articulación con el proyecto institucional.
Fundamento estructural: Análisis del nivel medio organizativo. Las dependencias son nodos estratégicos donde se manifiestan las capacidades o limitaciones estructurales.
Objetivo general: Fortalecer la integración, corresponsabilidad, eficiencia organizativa y capacidad evaluativa de las dependencias académicas y administrativas.
Protocolos: Diagnóstico participativo, revisión de estructuras formales y funcionales, análisis de flujos y procesos, y sistemas internos de autoevaluación.
Mecanismos: Mapeo estructural, rediseño organizativo, talleres funcionales, y construcción de indicadores de desempeño institucional.

9.2.7. Análisis y solución de la problemática de los componentes de las instituciones universitarias

Antecedentes: Falta de alineación entre misión, estructura y acción; fragmentación de funciones; gobernanza débil; planeación sin evaluación estructural y pérdida de identidad institucional.
Fundamento estructural: Ubicada en la superestructura del Modelo “V”. La institución como totalidad articuladora de funciones, sentidos, referentes y compromisos.
Objetivo general: Reconstruir el proyecto institucional como estructura viva, integradora, autorreferente y proyectiva.
Protocolos: Evaluación de congruencia institucional, análisis de planeación y gobernanza, identificación de alteraciones sistémicas y diseño de rutas proyectivas.

Mecanismos: Auditorías estructurales, simulaciones institucionales, encuestas institucionales y sistemas de monitoreo estratégico.

9.2.8. Análisis y solución de la problemática de los componentes de los sistemas educativos

Antecedentes: Desigualdad, fragmentación normativa, baja articulación, reformas aisladas, políticas reactivas y baja adaptación a transformaciones sociales y tecnológicas.
Fundamento estructural: Esta línea amplía el enfoque del Modelo “V” a nivel sistémico: articulación entre instituciones, políticas, programas y actores.
Objetivo general: Proponer marcos estructurales de análisis, evaluación y rediseño sistémico que integren equidad, pertinencia, flexibilidad y gobernanza anticipatoria.
Protocolos: Cartografía de estructuras sistémicas, análisis de políticas públicas, estudios comparados, y evaluación de impacto estructural.
Mecanismos: Observatorios, plataformas de integración de datos, estudios longitudinales y escenarios prospectivos regionales.

9.2.9. Análisis y solución de la problemática de las funciones sustantivas

Antecedentes: Disociación entre funciones académicas, jerarquización no fundamentada, baja sinergia y pérdida de sentido formativo e institucional.
Fundamento estructural: Núcleo funcional del Modelo “V”. La interacción de funciones sustantivas es condición estructural de calidad educativa.
Objetivo general: Integrar las funciones sustantivas como sistema sinérgico orientado al perfil de egreso, al impacto formativo y al compromiso social.
Protocolos: Matrices de integración funcional, análisis de producción y pertinencia, reconstrucción funcional participativa.
Mecanismos: Modelos UVADI, prácticas integradas, análisis interfuncional y sistemas de evaluación articulada por función.

9.2.10. Análisis y solución de la problemática de las funciones adjetivas

Antecedentes: Baja visibilidad, gestión segmentada, falta de evaluación estructural, desarticulación con funciones académicas, y subvaloración de su rol estratégico.
Fundamento estructural: Estas funciones son parte de la infraestructura funcional. Sin ellas, las funciones sustantivas se debilitan.
Objetivo general: Revalorizar las funciones adjetivas como arterias estructurales del proyecto educativo y elementos estratégicos para la gestión institucional.

Protocolos: Diagnóstico funcional, evaluación de eficiencia y pertinencia, profesionalización, y análisis de percepción interna.
Mecanismos: Tableros de indicadores, encuestas, planes de mejora, integración tecnológica y fortalecimiento institucional.

10. Líneas de investigación basadas en los Indicadores Paramétricos del Modelo “V”

Líneas de investigación desde el paradigma de los diez indicadores paramétricos

Para fines de ejemplificación y de precisión, se amplía el marco de análisis con la incorporación de estas diez líneas de investigación derivadas directamente de los indicadores paramétricos del Modelo “V”. Esta sección representa una relectura analítica centrada en el núcleo funcional de los procesos de evaluación académica y formativa.

Cabe señalar que estas líneas no sustituyen a las estructurales previamente desarrolladas, sino que complementan su alcance desde una lógica paramétrica, ofreciendo rutas diferenciadas de abordaje, sistematización e intervención. Su objetivo es permitir la observación evaluativa focalizada, a partir de conjuntos de indicadores paramétricos que funcionan como unidades de análisis que puedan ser objeto de evaluación comparativa, generación de criterios e instrumentos de evaluación de los indicadores, auditorías de consistencia interna y rediseño institucional. Desde esta perspectiva, las líneas con indicadores paramétricos:

- Refuerzan el carácter operativo del Modelo “V”;
- Permiten desarrollar protocolos e instrumentos específicos para el seguimiento de componentes clave del quehacer universitario; y
- Habilitan la conexión a partir del análisis correlativo profundo entre lo estructural y lo funcional de manera integral, obteniendo resultados y datos concretos a través de la síntesis confrontativa.

Su integración al corpus investigativo del IMMACE no solo amplía la mirada del juicio evaluativo, sino que permite avanzar hacia un ciclo virtuoso de Evaluación Planeación multifactorial y multirreferencial, proyectiva y sistémicamente articulada (autoevaluación).

10.1. Identidad paradigmática de calidad

Antecedentes: Numerosos programas académicos presentan una débil formulación de su identidad institucional. La ausencia de una declaración clara de principios, propósitos y articulaciones disciplinares, profesionales y sociales conduce a una fragmentación estructural del sentido formativo, a la pérdida de diferenciación y al riesgo de simulación de calidad.
Fundamento estructural: Esta línea se articula con el referente institucional y la superestructura organizativa, y forma parte del eje de sentido del Modelo “V”. Su análisis permite diagnosticar el

grado de autorreferencia y diferenciación paradigmática del programa como unidad formativa.
Objetivo general: Investigar la configuración, consistencia y proyección de la identidad paradigmática de los programas académicos como expresión estructural de su compromiso con la calidad, la transformación y la responsabilidad social.
Protocolos sugeridos:

- Análisis del perfil general universitario, perfil de egreso y misión del programa.
- Revisión de congruencia entre documentos oficiales, prácticas y discursos institucionales.
- Evaluación de la lógica interna del modelo formativo (COPEA).
- Indagación sobre la percepción de actores internos y externos sobre la identidad del programa.

Mecanismos operativos:

- Matrices de alineación institucional-disciplinaria-profesional-social.
- Grupos focales, entrevistas y análisis del discurso organizacional.
- Indicadores de visibilidad institucional y diferenciación formativa.
- Mapeo simbólico de la identidad paradigmática.

10.2. Planta académica idónea

Antecedentes: La calidad de la educación superior depende en gran medida de la idoneidad del personal académico. Se ha observado que muchos programas carecen de un cuerpo docente estable, habilitado, equilibrado y con tiempo efectivo para desarrollar sus funciones sustantivas y cumplir con su compromiso institucional.
Fundamento estructural: Esta línea corresponde al análisis de la estructura funcional y al referente disciplinario, siendo el cuerpo académico la unidad operativa principal de la articulación entre enseñanza, investigación y formación profesional.
Objetivo general: Investigar las condiciones estructurales, académicas y organizativas que definen la idoneidad, integración, consolidación y proyección del cuerpo académico en su rol formativo y transformador.
Protocolos sugeridos:

- Diagnóstico de perfiles por grado, tiempo, funciones y adscripción.
- Evaluación de la participación en cuerpos académicos, proyectos, tutorías y vinculación.
- Análisis de dedicación efectiva al programa y a sus funciones sustantivas.
- Estudio de trayectorias formativas y producción académica.

Mecanismos operativos:

- Cruce de bases de datos institucionales y registros de CVU.
- Aplicación de encuestas de percepción sobre la función docente.
- Evaluación estructural de cargas laborales, distribución de funciones y estabilidad contractual.
- Indicadores de pertinencia, habilitación y articulación docente.

10.3. Currículum congruente y pertinente

Antecedentes: La evaluación de múltiples programas ha evidenciado disociación entre el perfil de egreso, el plan de estudios y las necesidades del entorno. En muchos casos, los currículos permanecen desactualizados o responden a lógicas formales más que estructurales.
Fundamento estructural: Esta línea actúa en el núcleo del referente disciplinario y profesional, y se articula directamente con la estructura formativa del programa. Es clave para la reconstrucción de la COPEA y para la reestructuración curricular sustentada en procesos de evaluación.
Objetivo general: Investigar la congruencia interna, pertinencia externa y articulación funcional del plan de estudios en relación con los perfiles deseables, las trayectorias formativas reales y las demandas del entorno.
Protocolos sugeridos:

- Análisis estructural del plan de estudios y su lógica formativa.
- Evaluación del grado de actualización y vinculación con campos de desempeño.
- Diagnóstico de secuencialidad, articulación horizontal y vertical, y pertinencia social.
- Vinculación entre competencias declaradas, actividades evaluadas y resultados logrados.

Mecanismos operativos:

- Tablas de consistencia interna del currículo.
- Matrices de articulación de contenidos y funciones sustantivas.
- Estudio de trayectorias reales con microdatos estudiantiles.
- Simulación de perfiles de egreso efectivos con base en resultados del seguimiento de egresados.

10.4. Servicios de atención a estudiantes y egresados

Antecedentes: Aunque estratégicos para la permanencia, el bienestar y la formación integral, los servicios institucionales de atención a estudiantes y egresados suelen estar fragmentados, burocratizados o desvinculados del modelo educativo. Se han identificado deficiencias tanto en cobertura como en calidad, seguimiento y articulación con el trayecto formativo.
Fundamento estructural: Esta línea pertenece a la infraestructura psicosocial y funcional, en conexión con los referentes social y profesional. La atención al estudiante no es un servicio auxiliar, sino una función estructural que condiciona la trayectoria, la identidad con el programa y la calidad formativa.
Objetivo general: Investigar la eficiencia, pertinencia, articulación y oportunidad de los servicios institucionales de atención a estudiantes y egresados, en tanto estructuras de apoyo integradas al modelo formativo y al proyecto institucional.
Protocolos sugeridos:

- Evaluación de cobertura, calidad y oportunidad de los servicios prestados.
- Diagnóstico de estructuras de apoyo académico, psicológico, económico y formativo.
- Análisis de continuidad entre la atención en el trayecto académico y el seguimiento post-egreso.
- Revisión del grado de interacción entre los servicios y los programas académicos.

Mecanismos operativos:

- Encuestas de satisfacción y percepción en tiempo real.
- Sistemas de retroalimentación continua con integración UVADI.
- Tableros de control de calidad de servicios estudiantiles.
- Indicadores de retención, permanencia, titulación y vinculación.

10.5. Evaluación de aprendizajes e impacto formativo

Antecedentes: La evaluación de aprendizajes, a pesar de ser práctica cotidiana, carece muchas veces de fundamentos estructurales, mecanismos rigurosos y sistemas de retroalimentación integrados. Se detectan incongruencias entre lo que se declara formar, lo que se enseña, lo que se evalúa y lo que realmente se aprende.
Fundamento estructural: Esta línea se ubica en el núcleo funcional formativo del Modelo “V”, articulando los referentes disciplinario y profesional, y está directamente ligada a la lógica de la COPEA y al perfil de egreso.
Objetivo general: Investigar la consistencia, sistematicidad, profundidad y utilidad de los mecanismos de evaluación de aprendizajes, con énfasis en su impacto formativo, retroalimentador y proyectivo.
Protocolos sugeridos:

- Auditorías pedagógicas: análisis de congruencia entre objetivos, estrategias y evidencias de evaluación.
- Seguimiento longitudinal de aprendizajes significativos.
- Revisión estructural de instrumentos de evaluación en relación con competencias y desempeños.
- Evaluación cruzada entre estudiantes, docentes y empleadores sobre logros formativos reales.

Mecanismos operativos:

- Portafolios integrados de evidencias de aprendizaje.
- Rúbricas estructuradas de evaluación formativa y sumativa.
- Simulación de impacto formativo en escenarios reales.
- Sistema de monitoreo de aprendizajes intermodular y transversal.

10.6. Infraestructura adecuada

Antecedentes: La insuficiencia, obsolescencia o mal uso de la infraestructura repercute directamente en el desempeño docente, la experiencia estudiantil y la eficacia institucional. La infraestructura educativa ha sido tradicionalmente subvalorada en los procesos de evaluación estructural.

Fundamento estructural: Esta línea corresponde al análisis de la infraestructura física, tecnológica y simbólica, que constituye el soporte material para el cumplimiento de las funciones sustantivas y el desarrollo integral de los actores institucionales.
Objetivo general: Investigar la suficiencia, pertinencia, funcionalidad y sostenibilidad de la infraestructura educativa en relación con los objetivos formativos del programa y las condiciones de equidad estructural.
Protocolos sugeridos:

- Diagnóstico de condiciones físicas, accesibilidad, seguridad y funcionalidad de espacios.
- Evaluación de la disponibilidad tecnológica y su articulación con el modelo pedagógico.
- Análisis del uso real y simbólico de los espacios institucionales (aulas, laboratorios, centros de cómputo, bibliotecas).
- Revisión de la relación entre condiciones de infraestructura y trayectorias formativas.

Mecanismos operativos:

- Indicadores de cobertura, uso, mantenimiento y adaptabilidad tecnológica.
- Mapas de uso académico-espacial.
- Integración de infraestructura con funciones académicas y UVADIs.
- Auditorías integradas de entorno, accesibilidad y clima institucional.

10.7. Programas de práctica profesional y servicio social

Antecedentes: En muchos programas académicos, la práctica profesional y el servicio social son concebidos como requisitos administrativos, desvinculados del modelo formativo, sin seguimiento ni evaluación estructurada. Esto impide aprovechar su potencial como espacio de integración de saberes, desarrollo de competencias reales y retroalimentación para el mejoramiento institucional.
Fundamento estructural: Esta línea articula el referente profesional con la dimensión experiencial del currículo, funcionando como puente entre formación teórica y desempeño contextualizado. Su análisis revela la coherencia entre formación, acción y transformación.
Objetivo general: Investigar el diseño, integración, articulación y evaluación de las prácticas profesionales y del servicio social como dispositivos estructurales para la consolidación del perfil de egreso y la transformación de los contextos donde se insertan.
Protocolos sugeridos:

- Diagnóstico del grado de integración de las prácticas con el plan de estudios y la COPEA.
- Evaluación de convenios, calidad de los espacios de inserción y acompañamiento institucional.
- Análisis de los productos y aprendizajes derivados de la práctica profesional.
- Sistematización de experiencias desde la perspectiva del estudiante, el tutor y la institución receptora.

Mecanismos operativos:

- Cuadernos de práctica, bitácoras reflexivas y rúbricas de evaluación estructural.
- Cartografía de escenarios reales de desempeño profesional.

- Sistemas de seguimiento, retroalimentación e innovación curricular a partir de la práctica.
- Indicadores de inserción, transformación y aporte social.

10.8. Sistemas de gestión y administración eficientes

Antecedentes: Los procesos administrativos y de gestión institucional, muchas veces considerados funciones adjetivas, determinan de forma significativa el funcionamiento académico. Cuando se encuentran desarticulados, fragmentados o burocratizados, se convierten en factores de alteración estructural que bloquean la mejora continua.
Fundamento estructural: Esta línea se ubica en la infraestructura funcional, operando en el soporte estructural de las funciones sustantivas. Aporta al fortalecimiento del referente institucional mediante la eficiencia organizativa y la transparencia operativa.
Objetivo general: Investigar la estructura, funcionalidad, eficacia y articulación de los sistemas de gestión académica y administrativa como componentes fundamentales del soporte institucional de calidad.
Protocolos sugeridos:

- Revisión de procesos de planeación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas.
- Diagnóstico de niveles de integración entre unidades administrativas y académicas.
- Evaluación del uso institucional de tecnologías para la gestión y la toma de decisiones.
- Estudio de la capacidad adaptativa, reactiva y proyectiva del sistema de gestión.

Mecanismos operativos:

- Indicadores de eficiencia operativa, tiempos de respuesta, digitalización y gobernanza.
- Auditorías estructurales participativas.
- Sistemas de gestión integrados con funciones sustantivas (UVADIs).
- Matrices de articulación entre estructura formal y funcionamiento real.

10.9. Seguimiento de egresados y continuidad formativa

Antecedentes: El seguimiento de egresados es uno de los eslabones más débiles en la mayoría de los programas académicos. Sin una estrategia estructurada, sistemática y longitudinal, se pierde la posibilidad de evaluar la pertinencia formativa, documentar trayectorias y construir sistemas de certificación y mejora continua.
Fundamento estructural: Esta línea conecta el referente profesional con la proyección institucional y cierra el ciclo formativo en una lógica de retorno estructural al sistema educativo. Refuerza la autorreferencia y la responsabilidad institucional sobre sus egresados.
Objetivo general: Investigar las trayectorias profesionales, académicas y sociales de los egresados como sistema estructural de retroalimentación para el rediseño curricular, la evaluación de impacto y la continuidad de la formación.

Protocolos sugeridos:

- Desarrollo de bases de datos longitudinales de egresados.
- Encuestas multietapa sobre inserción, desempeño y satisfacción profesional.
- Revisión del retorno de egresados a programas de posgrado o educación continua.
- Articulación entre el perfil de egreso declarado y el desempeño profesional documentado.

Mecanismos operativos:

- Plataforma institucional de seguimiento con acceso diferenciado.
- Indicadores estructurales de retorno, continuidad y vinculación.
- Estudios de caso por cohorte.
- Mapeo de rutas formativas y trayectorias de impacto.

10.10. Reconocimiento social y profesional de egresados

Antecedentes: Más allá de la empleabilidad, el reconocimiento profesional y social del egresado representa un indicador estructural del valor público de la formación universitaria. Este reconocimiento no siempre es monitoreado ni sistematizado, y suele quedar reducido a indicadores indirectos o anecdóticos.
Fundamento estructural: Esta línea forma parte del referente social y de la dimensión de validación externa del proyecto educativo. Permite medir la resonancia de la formación en entornos reales, el posicionamiento institucional y la legitimidad del perfil de egreso.
Objetivo general: Investigar el grado de reconocimiento, aceptación, valoración y legitimidad del perfil de egreso en los sectores profesionales, sociales y productivos, como expresión proyectiva del modelo formativo.
Protocolos sugeridos:

- Encuestas a empleadores, líderes sociales, usuarios de servicios y comunidades receptoras.
- Análisis de casos emblemáticos de egresados reconocidos por impacto o liderazgo.
- Evaluación de publicaciones, premios, menciones y trayectorias públicas.
- Estudios de percepción institucional externa sobre la universidad y sus egresados.

Mecanismos operativos:

- Indicadores de posicionamiento profesional y social.
- Red de empleadores aliados y observatorios de desempeño profesional.
- Matrices de impacto externo por cohorte o generación.
- Integración de estos datos en los sistemas de evaluación de calidad institucional.

11. Consideraciones finales: de la participación vivida al compromiso investigativo

Uno de los aportes más significativos que ha dejado el proceso de evaluación, mejora y acreditación bajo el Modelo “V” no reside solamente en los productos obtenidos, sino en la transformación consciente de quienes han participado en él. Docentes, directivos, estudiantes,

egresados, gestores académicos y administrativos, investigadores y asesores —todos ellos— han contribuido activamente a desentrañar la complejidad de sus organizaciones y, con ello, a construir un conocimiento vivo, situado, participativo y relevante.

Estas líneas de investigación permiten ordenar los problemas desde su raíz estructural, pero también diseñar soluciones desde su viabilidad contextual. Al mismo tiempo, permiten trascender el cortoplacismo reactivo y construir capacidades de intervención anticipatoria.

Cuando un sistema universitario logra que sus actores piensen en clave de transformación estructural, investiguen sus propias condiciones de posibilidad y organicen colectivamente sus rutas de mejora, entonces se inaugura una nueva etapa institucional: la del pensamiento proyectivo como praxis evaluativa.

12. Comentario final

Este artículo cierra el libro colectivo de la RIEV 2025 no como un punto final, sino como una apertura proyectiva. Aquí se reúnen los fundamentos epistemológicos que han orientado, sustentado y dado coherencia a cada uno de los procesos de evaluación narrados en los textos precedentes. Si el juicio evaluativo es el punto culminante de una práctica transformadora, este texto busca ser también una síntesis ética, crítica y estructural del camino recorrido por los pares evaluadores del Modelo “V”.

Consolidar una cultura evaluativa formativa, rigurosa y multirrelacional no es tarea de individuos aislados, sino de comunidades epistémicas capaces de pensar y actuar desde estructuras que generan sentido, mejora y proyección. Este libro es testimonio de esa construcción colectiva, y al mismo tiempo, una invitación a continuarla con nuevas preguntas, con nuevos actores y con nuevas formas de juicio que honren la complejidad del hecho educativo.

La evaluación universitaria no termina con un dictamen, ni con un informe. Termina, o más bien se reinicia, con el compromiso de transformar, de aprender con y desde los otros y de proyectar juntos una educación superior que responda con dignidad, calidad y responsabilidad a los desafíos de su tiempo.

Glosario

Glosario

Abstracción
El proceso de identificar y generalizar las cualidades-atributos compartidos por diversas entidades o fenómenos, independientemente de su contexto específico.

Acreditación
Proceso en el que un organismo acreditador externo evalúa una institución, dependencia o programa y da a conocer públicamente los resultados de la evaluación, respaldados por evidencias y documentos probatorios.

Alteración recíproca
El efecto mutuo que ocurre cuando dos entidades o fenómenos interactúan, alterándose entre sí en el proceso de devenir.

Alteridad
La cualidad de una entidad o fenómeno que experimenta cambios y transformaciones, tanto internos como externos, sin perder su identidad.

Atención
En el Modelo “V”, se refiere a la percepción intencionada del evaluador, que selecciona y distingue la información relevante para sus propósitos de conocimiento.

Autoevaluación
Proceso de evaluación en el que el objeto de evaluación (institución, programa, etc.) se evalúa a sí mismo, confrontando los resultados obtenidos con las intenciones planteadas, con el fin de generar estrategias de mejora.

Certificación Profesional Universitaria
Proceso en el que se evalúa a los egresados de un programa educativo, tanto por el programa que los egresa como por un organismo evaluador externo y la sociedad, con el fin de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ciclo de conocimiento
El proceso continuo de generación de conocimiento, que va desde la identificación de un objeto de estudio hasta la obtención de resultados y su confrontación con la realidad.

Concepción Filosófica
En el Modelo “V”, se refiere a los niveles ontológico, epistemológico y metodológico que delimitan el objeto de evaluación, definen las intenciones y determinan los procedimientos e instrumentos de evaluación.

Concepción del Proceso de Enseñanza Aprendizaje (COPEA)
Son los fundamentos filosóficos y pedagógicos que la institución enarbola concretados en la definición del papel del alumno, del profesor y de los medios y técnicas de enseñanza – aprendizaje para cada uno de los programas educativos de la institución.

Conocimiento
El resultado de la intención de conocer, que implica la sistematización, interpretación y representación de la realidad a través de modelos, teorías o conceptos.

Continuidad y discontinuidad
La realidad es continua, ya que existe en un flujo constante, mientras que el conocimiento es discontinuo, pues solo ocurre en momentos específicos de coincidencia entre el sujeto y el objeto.

Criterios categóricos
Normas sin restricción o condición que se establecen para conocer la verdad sobre la distancia entre el indicador de estado y el indicador paramétrico. Incluyen adecuación, coherencia, congruencia, consistencia y pertinencia.

Devenir
El proceso constante de cambio y transformación de las entidades y fenómenos en el tiempo y el espacio, donde la realidad está en constante evolución.

Epistemología
En el Modelo “V”, se refiere a las formas en que un sujeto cognoscente se relaciona con su objeto de conocimiento o evaluación, y las circunstancias en las que interactúan.

Estructura
Formas de organización del trabajo y las relaciones entre objetos, sujetos y circunstancias en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las funciones sustantivas de la universidad.

Evaluación
Una forma de investigación que utiliza la Teoría de Procesos Alterados (TPA) para analizar y comprender fenómenos educativos, convirtiéndolos en procesos alterados.

Evaluación externa
Proceso en el que un objeto de evaluación (programa, institución, etc.) es evaluado por un evaluador externo, que puede ser un par especialista o un experto en investigación educativa.

Funciones adjetivas
Conjunto de procedimientos, instrumentos y resultados en los ámbitos académico, organizativo-operativo y político que dan sustento y apoyo a las funciones sustantivas de la organización universitaria.

Funciones sustantivas
Conjunto de actividades y resultados del trabajo académico que son la razón de ser de los programas educativos y de la institución en su totalidad. Incluyen docencia, investigación, difusión y vinculación o proyección social.

Hiperponderación diferencial multifactorial
Un principio metodológico que consiste en dar mayor peso a un elemento de un todo en un momento dado, para estudiarlo en relación con los demás elementos y comprender su contribución al conjunto.

Identidad
La cualidad de una entidad o fenómeno que mantiene su unidad y continuidad a lo largo del tiempo, a pesar de los cambios.

Ideología
En el contexto del Modelo "V", se refiere a la metaintención de mejorar no solo la organización evaluada, sino también las entidades a las que pertenece, su sociedad y país, así como las personas involucradas.

Indicador de estado
Forma en la que se expresa un factor y sus variables en el momento de la evaluación.

Indicador de mejoramiento
Unidad de medida del grado en el que se espera que una variable avance, de un determinado estado hacia su estado óptimo.

Indicador paramétrico
Estado óptimo deseable de cada una de las variables de un factor.

Indicadores
Medidas de información que permiten calificar conceptos y establecer comparaciones entre

ellos. Pueden ser cuantitativos o cualitativos.

Infraestructura
Recursos y condiciones que determinan la viabilidad y operación del proceso de enseñanza-aprendizaje para cumplir con las intenciones propuestas.

Intención de conocer
El propósito o motivación detrás del acto de conocer, que guía el diseño de métodos y la interpretación de resultados.

Internacionalización
En el Modelo “V”, se refiere al acto de difundir internacionalmente atributos propios de una organización universitaria, como su sello de identidad, modelo educativo, líneas de investigación, etc.

Internalización
En el Modelo “V”, se refiere al acto de apropiarse de una idea, teoría o concepto al grado de poderlo manejar sin esfuerzo intelectual y reflejarlo en todas las acciones.

Investigación evaluativa
Proceso de reflexión sobre intenciones, resultados, procesos y condiciones, con el fin de medir logros, alcances y necesidades. Incluye la adquisición, organización y procesamiento de información, así como la contrastación y retroalimentación de resultados.

Juicio
Conclusión fundamentada que el evaluador genera después de realizar los procesos de atención, memoria y razonamiento.

Matriz de referencia
Una herramienta que combina los universos de conocimiento (ontológico, epistemológico, metodológico) y los niveles de aproximación (concreto, abstracto, pseudoconcreto) para elaborar problemas de investigación y generar conocimiento.

Memoria
Proceso de organizar y sistematizar la información relevante sobre el objeto de estudio a partir de diferentes fuentes y procedimientos.

Modelo de la realidad
Una representación abstracta de la realidad creada por el sujeto cognoscente, que incluye elementos objetivos (de la realidad) y subjetivos (atribuidos por el sujeto).

Modelo o Paradigma científico
Conjunto de elementos categóricos, conceptuales y nocionales que se utilizan para el estudio sistemático del objeto a evaluar.

Modelo "V"
Estrategia metodológica de investigación evaluativa diseñada para fortalecer, asegurar y mejorar la calidad de las instituciones educativas, especialmente en el ámbito universitario. Se caracteriza por ser integral, integrativo y diseñado específicamente para la educación superior en América Latina y el Caribe.

Nivel abstracto
El nivel de aproximación donde se identifican las cualidades-atributos compartidos por diversas entidades o fenómenos, independientemente de su ubicación espacio-temporal.

Nivel concreto
El nivel de aproximación donde las entidades o fenómenos están ubicados en un espacio y tiempo específicos, con cualidades-atributos únicos.

Nivel pseudoconcreto
El nivel intermedio entre lo concreto y lo abstracto, donde se fusionan elementos específicos (concretos) y generales (abstractos), como los tipos o clases de entidades.

Organización universitaria
Sistema estructurado que cumple con las funciones sustantivas de docencia, investigación, difusión y vinculación o proyección social, sustentadas por funciones adjetivas.

Paradigma de calidad
Conjunto de indicadores paramétricos de los tres niveles estructurales (superestructura, estructura e infraestructura).

Paradigmagrama
Un paradigmagrama o gráfica de calidad es una representación compleja (multidimensional, multirreferencial y multicriterial) de la evaluación, planeación y mejoramiento permanente de la calidad educativa de una organización universitaria, una dependencia o un programa educativo.

Plan de mejora
Conjunto de recomendaciones estructuradas en metas, acciones, responsables, recursos y fechas, derivadas de la síntesis confrontativa en el proceso de evaluación.

Preguntas orientadoras
Herramientas del lenguaje que se formulan para conocer el estado de una variable en relación con su indicador paramétrico.

Primera alteración (intrínseca)
Cambios que ocurren dentro de una entidad o fenómeno debido a procesos internos, como tendencias inerciales o desarrollo biológico.

Problemática académica
Conjunto de necesidades y problemas relacionados con el desarrollo de las funciones sustantivas de docencia, investigación, difusión y vinculación o proyección social.

Problemática organizativo-operativa
Conjunto de necesidades y problemas relacionados con el arreglo y funcionamiento de las circunstancias en las que se desarrollan las funciones sustantivas.

Problemática política
Conjunto de necesidades y problemas relacionados con los lineamientos y estructura de toma de decisiones para el desarrollo de las funciones sustantivas.

Proceso alterado
Un proceso transformado que ha sido convertido en objeto de estudio por un sujeto cognoscente, alterado por las operaciones de conocimiento.

Proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA)
Se refiere a la aplicación de la COPEA en la práctica real del plan de estudios; es decir, el papel que efectivamente tienen los alumnos, los profesores y los medios y técnicas de enseñanza.

Proceso transformado
Una entidad o fenómeno en devenir que experimenta cambios intrínsecos y extrínsecos, sin la intervención de un sujeto cognoscente.

Procesos educativos
Sistemas complejos en constante transformación, caracterizados por la diversidad de intenciones, actores, modelos y condiciones, que pueden ser estudiados mediante la Teoría de Procesos Alterados (TPA).

Razonamiento
Proceso de relacionar la información sistematizada en función de diferentes lógicas que describen y explican el objeto de estudio.

Realidad
En el Modelo “V”, se refiere a la expresión actual del objeto a evaluar, construida en su devenir y percibida en relación con el observador.

Referente
Declaración de intenciones, premisas, lineamientos o metas que se utilizan como guía en el proceso de evaluación-planeación.

Referente disciplinario (SABER)
Conjunto de conocimientos que el estudiante debe dominar al finalizar su formación académica, definido por el avance de la disciplina y el desarrollo de proyectos de investigación.

Referente institucional (SER)
Intencionalidad y objetivos que persigue una institución en la formación de profesionales, así como sus resultados y logros.

Referente profesional (SABER HACER)
Habilidades, destrezas y aptitudes que el estudiante debe adquirir para desarrollarse como un profesional en su disciplina.

Referente social (SABER PARA QUIÉN SE ES, SE SABE Y SE HACE)
Integración de los referentes institucional, disciplinario y profesional en la formación de profesionales comprometidos con su entorno cultural y humano.

Segunda alteración (extrínseca)
Cambios provocados en una entidad o fenómeno por la influencia de procesos externos, es decir, la interacción con otras entidades o fenómenos.

Síntesis confrontativa
Descripción de los logros y deficiencias identificados en el proceso de evaluación, organizados en los ejes estructurales (superestructura, estructura e infraestructura) y en función del tipo de problemática (académica, organizativo-operativa o política).

Superestructura
Conjunto de intenciones, el deber ser y la aspiración de ser de una institución, dependencia o programa educativo, plasmadas en elementos misionales.

Superposición dimensional en devenir
Un principio que describe cómo las entidades o fenómenos ocupan múltiples espacios, tiempos y condiciones simultáneamente, y cómo estos niveles se interrelacionan verticalmente.

Tendencia inercial de desarrollo
Una dirección de cambio que se mantiene debido a la inercia de prácticas o procesos que no han sido modificados, a menudo porque “siempre se han hecho así”.

Teoría de los Procesos Alterados (TPA)
Una visión general del mundo desarrollada por el Dr. Jorge González González, originalmente en el contexto de la biología, que sirve como herramienta teórico-metodológica para el estudio integral de los seres vivos y su aplicación en diversos campos, incluyendo la educación.

Tercera alteración (del conocimiento)
La transformación que sufre un objeto de la realidad cuando es estudiado por un sujeto cognoscente, debido a las operaciones mentales y físicas empleadas en el proceso de conocer.

Unidades de Gestión y Operación Administrativa (UGOA)
Unidades de trabajo en las que participan autoridades, funcionarios y trabajadores, con una intencionalidad explícita y un proyecto de desarrollo propio para apoyar las funciones sustantivas.

Universo epistemológico
El ámbito del conocer, donde se definen las intenciones de conocimiento y se obtienen los resultados, como conceptos, teorías o modelos.

Universo metodológico
El ámbito del hacer, donde se diseñan y aplican los métodos, técnicas y estrategias para conocer un objeto de estudio.

Universo ontológico
El ámbito del ser, donde se encuentra la realidad tal como existe, independientemente del conocimiento. Es el punto de partida y llegada de cualquier estudio científico.

Unidades de Vinculación Académica Docencia-Investigación (UVADI)
Unidades mínimas de trabajo en las que participan profesores y estudiantes, con un proyecto de desarrollo propio y una intencionalidad explícita.

Anexo fotográfico


SAN JUAN BAUTISTA
SJB
RIEV s.c.


CONSEJO · TECNICO




Universidad de Boyacá
























Servicios religiosos
Comunidades cristianas
de estudiantes y docentes


UB Universidad de Boyacá
















SALIDA
EXIT
























ORT


WALKING
KEEP WALKING
JOHNNIE WA







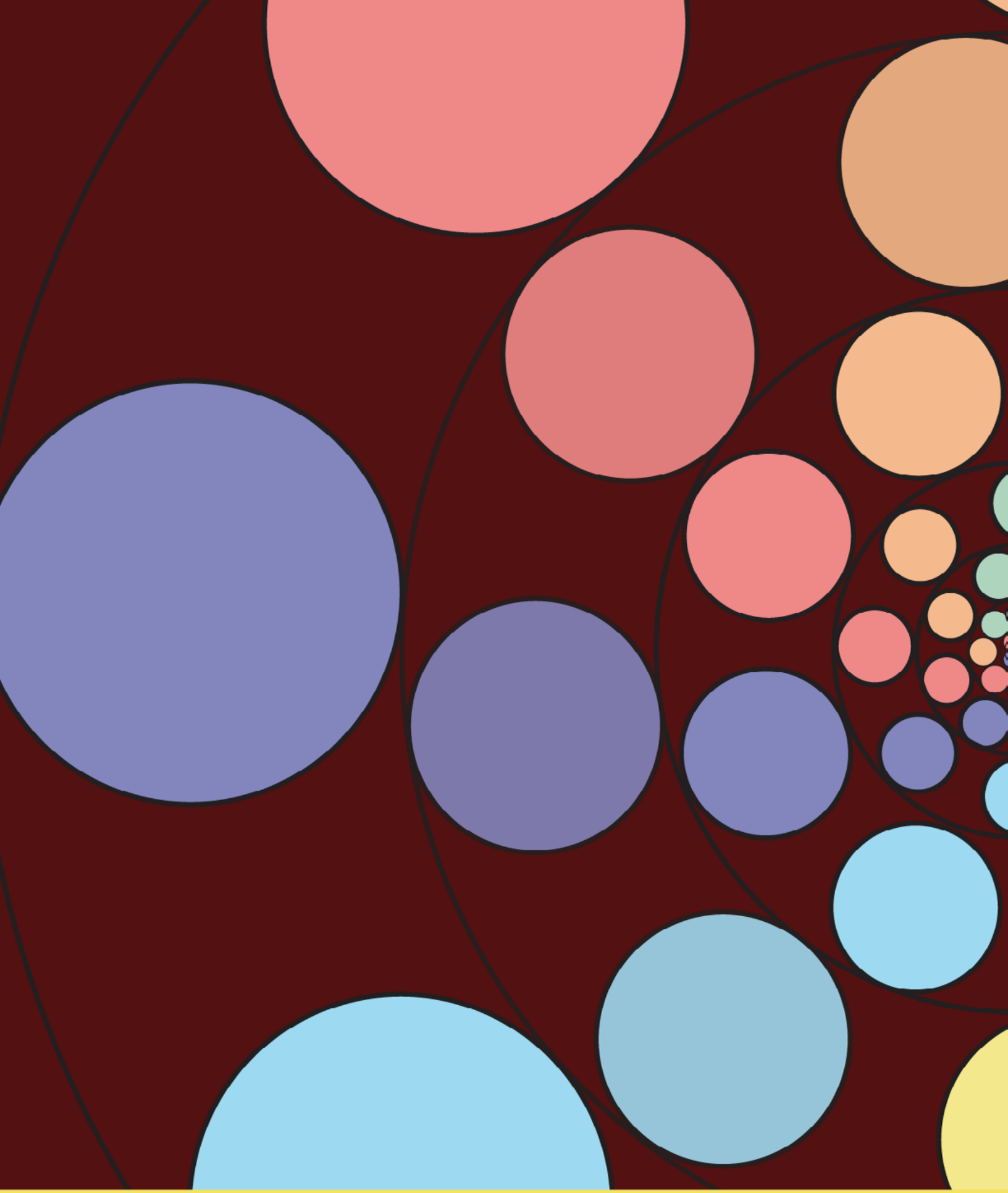


© **Datos y relatos sobre los resultados, impacto y trascendencia del Modelo “V”: Vivencias y experiencias de pares evaluadores de la RIEV**

D.R. ©RED INTERNACIONAL DE EVALUADORES, S.C.
Primera cerrada de Buenavista N° 1, San Bernabé Ocotepec,
C.P.10300, Deleg. Magdalena Contreras, México, D.F.

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la
reproducción total o parcial de esta obra.

México, septiembre de 2025



ISBN 978-607-9157-11-1



RED INTERNACIONAL DE EVALUADORES, S.C.

por el mejoramiento permanente de la educación