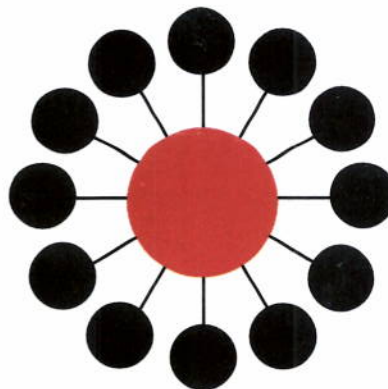


CCC  
A1  
1226

# **SEMINARIO SOBRE ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN PROFESIONAL**



## **CONEICC**

**Consejo Nacional para la Enseñanza  
y la investigación de las Ciencias  
de la Comunicación**

**Comité de Asuntos Académicos**

**Expositores:**

**DRA. ZETA MELBA TRIANA**

**LIC. MA. DE LOURDES LÓPEZ**

**MTRO. LUIS ALFONSO GUADARRAMA**

**Coordinación Académica del Seminario  
y Elaboración de Antología:  
Mtro. Luis Alfonso Guadarrama**

**Universidad de Monterrey**

**Monterrey, Nuevo León  
17, 18 y 19 de Junio de 1999**

## CONTENIDO

---

	<b>Págs</b>
<b>Aspectos básicos de la acreditación y certificación</b> Luis Alfonso Guadarrama (Mecanograma).	<b><u>1-10</u></b>
<b>Acreditación</b> Tomado de: <a href="http://www.ceneval.edu.mx/acredita.htm">http://www.ceneval.edu.mx/acredita.htm</a>	<b><u>1-2</u></b>
<b>Certificación</b> Tomado de: <a href="http://www.ceneval.edu.mx/certifica.htm">http://www.ceneval.edu.mx/certifica.htm</a>	<b><u>1-2</u></b>
<b>Certificación de competencia laboral para las funciones de evaluación y verificación</b> Tomado de: <a href="http://www.ceneval.edu.mx/folleto.htm">http://www.ceneval.edu.mx/folleto.htm</a>	<b><u>1-3</u></b>
<b>¿Qué es el Ceneval?</b> Tomado de: <a href="http://www.ceneval.edu.mx/quees.htm">http://www.ceneval.edu.mx/quees.htm</a>	<b><u>1</u></b>
<b>La evaluación y acreditación universitaria</b> Tomado de: ANUIES (1993) ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA. Antecedentes y experiencias. México: OUI/ANUIES.	<b><u>20-64</u></b>
<b>Notas sobre el proceso de creación de un sistema de acreditación de las instituciones de educación superior en México</b> Gustavo A Chapela Castañares Tomado de: ANUIES (1993) ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA. Antecedentes y experiencias. México: OUI/ANUIES.	<b><u>159-167</u></b>

**Proceso de acreditación de las escuelas de Psicología afiliadas al Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP)**

Alberto Odriozola Urbina

Tomado de: CENEVAL (1995) MEMORIA DEL FORO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. México: CENEVAL.

**71-80**

**La evaluación de la calidad profesional del Psicólogo a través del examen de conocimientos generales**

Berenice Ibáñez-Brambila

Tomado de: CENEVAL (1995) MEMORIA DEL FORO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. México: CENEVAL.

**321-328**

**Examen general de calidad profesional de Psicología (EGEL-PSICOLOGÍA)**

Tomado de: <http://www.ceneval.edu.mx/egcppsi1.htm>

**1-19**

**El Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia**

Francisco J. Trigo y Jorge Cárdenas Lara

Tomado de: CENEVAL (1995) MEMORIA DEL FORO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. México: CENEVAL.

**35-38**

**Examen general para el egreso de la Licenciatura de Medicina Veterinaria y Zootecnia. Perfil profesional Nacional del Egresado de la Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia**

Tomado de: <http://www.ceneval.edu.mx/perfilzoo.htm>

**1-2**

**La evaluación académica de los Médicos Veterinarios Zootecnistas. El proceso de evaluación del Saber y Saber Hacer a través del Examen General de Calidad Profesional para Médicos Veterinarios Zootecnistas**

Rafael Hernández González, et al.

Tomado de: CENEVAL (1995) MEMORIA DEL FORO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. México: CENEVAL.

**137-152**

**Examen para la certificación del Ejercicio Profesional específico de la Medicina Veterinaria y Zootecnia en perros y gatos**

Tomado de: CENEVAL (1997) INFORME DE RESULTADOS 1996-1997. México: CENEVAL.

**143-150**

**Examen para la certificación del Ejercicio Profesional específico de la Medicina Veterinaria y Zootecnia en producción avícola**

Tomado de: CENEVAL (1997) INFORME DE RESULTADOS 1996-1997. México: CENEVAL.

**177-180**

**Examen general de calidad profesional para enfermería  
José O. Medel Bello**

Tomado de: CENEVAL (1995) MEMORIA DEL FORO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. México: CENEVAL.

**153-167**

**Examen general de calidad profesional para enfermería**

Tomado de: CENEVAL (1997) INFORME DE RESULTADOS 1996-1997. México: CENEVAL.

**133-141**

**Examen general de calidad profesional para Contaduría.  
Informe de resultados 1995 (Mayo-septiembre)**

Salvador Ruiz Chávez

Tomado de: CENEVAL (1995) MEMORIA DEL FORO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. México: CENEVAL.

**363-367**

**Examen general de calidad profesional para Turismo**

Tomado de: CENEVAL (1997) INFORME DE RESULTADOS 1996-1997. México: CENEVAL.

**181-193**

**Examen general para el egreso de la Licenciatura en Turismo**

Tomado de: [http://www.ceneval.edu.mx/egel\\_turismo1.htm](http://www.ceneval.edu.mx/egel_turismo1.htm)

**1-10**

**Examen de acreditación del Programa Nacional de Actualización permanente para los maestros de Educación Básica en servicio**

Tomado de: CENEVAL (1997) INFORME DE RESULTADOS 1996-1997. México: CENEVAL.

**195-197**

**Normas de acreditación. Un esquema para periodismo y comunicación**

Texto remitido por la Dra. Silvia Pellegrini Ripamonti. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Letras y Periodismo

**Ii-Iviii**



# **ASPECTOS BÁSICOS DE LA ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN**

---

## **Resumen**

**Luis Alfonso Guadarrama Rico**  
**CONEICC/UAEM**

### **Los conceptos**

La acreditación es un procedimiento cuyo objetivo es registrar el grado de conformidad del objeto analizado, con un conjunto de normas convencionalmente definidas y aceptadas por las contrapartes involucradas: el acreditador y el acreditado.

La acreditación siempre se realiza ante un organismo especializado y depende, en última instancia, de un juicio externo; constituye una constancia de credibilidad. No pretende generar equivalencias con base en similitudes, sino registrar la conformidad de una institución o de un programa, en relación con estándares generales de excelencia.

Por tanto, la acreditación busca establecer una clasificación con base en el grado de adecuación de lo que pretende ser acreditado, con referencia a un conjunto de reglas.

En nuestro país, se observa la participación de algunos organismos nacionales en acciones orientadas a la acreditación de programas institucionales, de carácter profesional; pero sus recomendaciones tienen un carácter informal, ya que estos organismos carecen de la capacidad legal para acreditar, externamente, los planes y programas de las universidades autónomas.

### **Breve referencia a los antecedentes**

En los Estados Unidos de Norteamérica, merced a que gran número de las instituciones educación superior son privadas, los estándares de desarrollo académico no son fijados por el Estado. Así, las agencias acreditadoras norteamericanas son de tres tipos:

- ◆ Organismos nacionales
- ◆ Asociaciones regionales
- ◆ Organismos de acreditación especializada de programas académicos específicos

En el vecino país del norte (EE.UU.), el autoestudio y la acreditación iniciaron a finales del siglo pasado, con el propósito de garantizar la alta calidad de los programas del sector de educación superior. Así, tenemos que la acreditación tuvo su génesis y su desarrollo en los Estados Unidos de América; surgido en el seno de su comunidad académica, es una "carta de crédito", es decir, un acto público en donde se le otorga reconocimiento a una institución de que es seria, confiable, se puede depender de ella y, especialmente, que ofrece evidencia de ser capaz de mantener ciertos niveles o estándares de excelencia. Con la particularidad que la acreditación emana de las propias universidades, mismas que hacen acuerdos para constituir comisiones o asociaciones independientes de acreditación (Viñas, 1991).

Asociaciones como la ***Southern Association of Colleges and Schools*** (SACS), han ofrecido sus servicios de evaluación y de acreditación institucional a algunas instituciones mexicanas, centroamericanas y sudamericanas, principalmente de carácter privado.

- ◆ Universidad de las Américas, Puebla y Ciudad de México.
- ◆ Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey

Algunos otros organismos, aunque no con fines específicos de acreditación institucional son:

- ◆ Asociación Internacional de Universidades (AIU).
- ◆ Consejo Universitario Interamericano para el Desarrollo Económico y Social (CUIDES).
- ◆ Organización Universitaria Interamericana (OUI).

En nuestro país, han mostrado especial interés en el tema de la acreditación, las siguientes instituciones:

- ◆ Academia Nacional de Medicina
- ◆ Consejos profesionales de las distintas especialidades médicas, realizan actividades de certificación de la capacidad profesional.
- ◆ Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA), reconoce en sus estatutos que sus recomendaciones tienen carácter orientador informal.
- ◆ Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería Civil (ANFEI).

## **TIPOS DE ACREDITACIÓN**

### **Ingreso de las instituciones a la ANUIES**

El nuevo estatuto de la ANUIES, aprobado en noviembre de 1991, en su artículo 8o., abre la posibilidad de ingreso de nuevas IES a este organismo, mediante dos procesos evaluatorios complementarios:

A través de seis indicadores<sup>1</sup>:

- Tasa de eficiencia
- Tasa sobre el nivel de formación del personal docente
- Tasa sobre la carga académica de los docentes
- Tasa sobre proporción de recursos académicos destinados a la investigación.
- Tasa sobre la distribución de la matrícula en las áreas del conocimiento
- Tasa de atención prioritaria a licenciatura y posgrado, en relación al nivel de preparatoria.
- Elaboración de un reporte evaluatorio efectuado por un Grupo Técnico que visita la institución en cuestión.

### **Ingreso a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES)**

Para el ingreso y permanencia de instituciones a la FIMPES, se establece un proceso de evaluación, basado en once categorías de análisis. Éstas son:

- Filosofía institucional
- Propósitos, planeación y efectividad
- Normatividad, gobierno y administración
- Programas educativos
- Personal académico
- Estudiantes
- Personal administrativo, de servicio, técnico y de apoyo
- Apoyos académicos
- Servicios estudiantiles
- Recursos físicos

---

<sup>1</sup> Representan el 40 por ciento de la evaluación y el 60 por ciento restante, corresponde a la evaluación efectuada por el Grupo Técnico. Las categorías e indicadores fueron sugeridos por la CONAEVA. Así, las instituciones que obtengan más del 60 por ciento de la suma de ambas evaluaciones, podrán ser aceptadas en la ANUIES.

### —Recursos financieros

El proceso de evaluación que involucra el análisis de estas categorías implica la realización de un autoestudio, bajo la responsabilidad de cada institución, con el apoyo de la FIMPES. La pertenencia a la asociación significa, para las instituciones aceptadas, cierto reconocimiento y prestigio.

### **Evaluación institucional con objeto de asignación de recursos**

CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CONACYT). Orientado a establecer criterios para clasificar los programas de posgrado que se imparten en las IES, con el propósito de brindar apoyo económico a los programas que cubran las exigencias establecidas conforme a los siguientes criterios:

- Situación de la planta académica
- Situación del posgrado
- Líneas de investigación y desarrollo de proyectos
- Características generales del posgrado
- Vinculación con el sector productivo

### **Fondo para la modernización de la educación superior (Fomes)**

La subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, estableció criterios para la asignación de recursos a los proyectos presentados por las IES públicas, mediante lo que se denominó "Fondo para la Modernización".

- Búsqueda de la excelencia académica
- Fortalecimiento de la pertinencia social
- Orientación evidente hacia el mejoramiento institucional
- Alto nivel de calidad en el desempeño institucional
- Factibilidad de los proyectos

### **Evaluación institucional y de programas académicos**

El Estado promovió un proceso de evaluación de las IES públicas a través de la constitución de la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) y su grupo técnico operativo.

A partir de 1989, la CONAEVA inició acciones para promover el proceso de evaluación institucional, a realizarse en las IES públicas. Los criterios fundamentales para desarrollar las tareas de evaluación fueron:

- Docencia en licenciatura y posgrado
- Investigación
- Difusión y extensión
- Normatividad y gobierno
- Organización
- Planeación y evaluación
- Financiamiento
- Relación educación superior-sociedad
- Política educativa

En el año 1992 se redujo significativamente el número de indicadores.

### **Comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior (CIEES)**

Como una de las partes esenciales de la estrategia de evaluación propuesta por la CONPES, se acordó desarrollar un proceso de evaluación interinstitucional sobre programas y proyectos académicos, por áreas del conocimiento y por función. Los CIEES están integrados, desde 1991, por ocho comités:

- Ciencias Naturales y Exactas
- Ciencias Agropecuarias
- Ingeniería y Tecnología
- Administración
- Ciencias Sociales y Administrativas
- Educación y Humanidades
- Ciencias de la Salud
- Difusión y Extensión

Cada comité está formado por nueve miembros del personal académico "pares" y un experto en el área respectiva proveniente del sector social o productivo. Cada comité está dirigido por un vocal, y el conjunto de comités por un Coordinador General.

Las funciones de los CIEES son:

- Evaluación diagnóstica
- Acreditación y reconocimiento
- Dictaminación puntual
- Asesoría

Cada comité tiene indicadores particulares, pero casi todos ellos coinciden en el establecimiento de grandes categorías:

- Insumos o factores
- Proceso académicos
- Resultados e impacto
- Personal académico
- Alumnos
- Infraestructura
- Aspectos financieros
- Plan de estudios
- Proceso de enseñanza-aprendizaje
- Normatividad y planeación académica
- Administración académica
- Egresados
- Difusión del conocimiento
- Servicios a la comunidad

Los trabajos de los CIESS, en la línea de la evaluación diagnóstica son un paso importante que contribuye a aportar criterios para la acreditación institucional y para la acreditación de programas.

Si bien es cierto que estos comités tienen dentro de sus funciones la responsabilidad de acreditar unidades académicas o programas específicos que satisfagan los estándares de calidad establecidos, en nuestro país se propicia la organización de agrupaciones que otorguen dichas acreditaciones<sup>2</sup>, mismas que probablemente surgirán como consejos o como asociaciones civiles independientes, con la participación de asociaciones de egresados, de colegios de profesionistas, de las propias Facultades y Escuelas.

### **CREACIÓN DEL CENTRO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR (CNEES)**

Derivado de los acuerdos generados en abril de 1993, en la XXV Asamblea General de la ANUIES, se formuló el anteproyecto de creación del CNEES cuyas principales tareas serían: Definir los perfiles de desempeño o niveles de logro académico de los egresados de la IES, la calificación de

---

<sup>2</sup> Ver ANFECA. *Estándares de calidad para programas académicos de licenciatura y posgrado en contaduría y administración*. Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina. *Programa de fortalecimiento de la calidad de la educación superior en las escuelas y facultades de medicina*. Comisión interinstitucional para la formación de recursos humanos para la salud. Comité de Planeación. *Criterios para la evaluación de planes y programas de estudio*. G. Mota. *La certificación profesional del psicólogo en México*.

tales logros y la promoción de programas de evaluación institucional. Ello generó la necesidad de aplicar:

- Un examen nacional de ingreso, previo a los estudios de licenciatura ENIPL y,
- Un examen nacional de carácter externo, de egreso, a aquellos estudiantes que hayan concluido los requisitos de formación en este nivel. (EGCP).

Ambos exámenes son de carácter individual. No evalúan propiamente a la institución, sin embargo, se vislumbraba desde entonces que el CNEES podría contribuir a diseñar una sólida acreditación institucional.

Actualmente existen procesos de acreditación dirigidos a emitir juicios de valor con otros propósitos, aunque todos vinculados con lo profesional:

- Acreditación de la calidad del ejercicio profesional de egresados, a fin de garantizar cierto nivel de calidad mínima en el trabajo.
- Acreditación de la calidad educativa de instituciones completas
- Acreditación del nivel formativo de los conocimientos y habilidades básicos del estudiantes de primer ingreso a la licenciatura y la correspondiente al recién egresado.

En México, la acreditación de carreras universitarias está siendo ampliamente discutida, particularmente en el contexto de las acciones de la integración económica en marcha en Norteamérica, de cara al Tratado de Libre Comercio (TLC), así como por las asociaciones de egresados universitarios y otros grupos del sector educativo nacional.

La futura comercialización de las prestación de servicios profesionales en y a través de Canadá, Estados Unidos y México, es uno de los asuntos tratados explícitamente en el TLC. En este tratado se especifican las disposiciones para tramitar solicitudes para el otorgamiento de licencias y certificados a quien le interese prestar servicios profesionales en los distintos países, para lo cual se solicita que en cada país se desarrollen las normas mutuamente aceptables para la expedición de las licencias y certificados en cuestión.

En este sentido, como una fase preparatoria, la política educativa ha promovido acciones de planeación y control administrativo en varios rubro vinculados a lo académico, con el propósito de impulsar la calidad y eficiencia del sistema de educación superior. Ello se ha llevado a cabo a través de:

- Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA)
- Comisión Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES)
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y,
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).

En conjunto, las acciones generadas por estas instancias han sido:

- Revisiones de planes y programas de estudio
- Autoevaluación institucional
- Evaluaciones o acreditaciones interinstitucionales de programas académicos
- Examen Nacional de Ingreso a la universidad
- Examen Nacional de calidad profesional<sup>3</sup>.

Al parecer, como resultado de los procesos de acreditación de carreras profesionales, se acentuará --y evidenciará-- la heterogeneidad de la calidad de la formación educativa que, con respecto a una misma profesión, puede recibirse en carreras de distintas instituciones educativas.

En el año 1994 fue celebrado en Cancún, México un seminario denominado "La globalización de la educación superior y las profesiones: el caso de América del Norte", en dicho evento participaron representantes de:

- Organismos de licenciamiento
- Aseguramiento de la calidad
- Responsables institucionales de los programas de formación profesional
- Miembros de asociaciones y colegios de profesionistas.

El propósito de esta reunión fue atender lo dispuesto en los capítulos 12 y 16 del TLC en el sentido de la obligación de los tres países de eliminar requisitos de nacionalidad y residencia permanente para la prestación de servicios profesionales, así como negociar el reconocimiento de títulos, cédulas y certificados. En forma adicional, el capítulo 16 dispone que EE.UU. aprobará 5,500 solicitudes de ingreso temporal de profesionistas mexicanos, un año después, la cuota entrará en vigor en México.

<sup>3</sup> Dicho examen está a cargo del CENEVAL. Este implica someter a los alumnos recién egresados de distintas universidades a un nuevo tipo de certificación de la calidad de la formación académica profesional recibida. Por lo pronto agrupa a algunas carreras como ingeniería, medicina, derecho, odontología, enfermería, veterinaria, contaduría y psicología.



Este seminario convocó a 11 gremios profesionales, algunos de los cuales se reunían por primera ocasión. En contraste los arquitectos e ingenieros habían organizado reuniones a lo largo de dos años. Así en el área de arquitectura ha sido de especial importancia el trabajo de la Asociación Nacional de Escuelas de Arquitectura (ASINEA), misma que en coordinación con sus contrapartes (no sólo con EE.UU y Canadá, sino también en algunos países de Europa) ha generado un valioso avance en torno a proporcionar parámetros mínimos de calidad para la acreditación académica de los programas de estudio deen el área. Resultado de ello, la ASINEA ha celebrado acuerdos para establecer en el corto plazo normas comunes para el licenciamiento, fundado en estándares similares.

Por otra parte, derivado del documento "Marco de referecncia para la evaluación", preparado por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, coordinados por la SEP y la ANUIES, se han logrado establecer estándares de calidad para los programas de formación en las especialidades de ingeniería civil, mecánca, eléctrica y electrónica, compytación, química e industrial.

Con algunas variantes, gremios como los contadores y los veterinarios han emprendido tareas similares, en tanto otros apenas incian las discusiones correspondientes.

#### **DOCUMENTO CONSULTADOS**

Marín Méndez, Dora Elena (1992): "La acreditación de carreras universitarias. Una tendencia actual en la formación de profesionales universitarios" (Mecanograma). México: CISE-UNAM.

Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES (1993): "Consideraciones generales sobre el proceso de acreditación de las instituciones de educación superior en México", en Revista de la Educación Superior No. 88. México: ANUIES.

Hanel, Jorge et al. (1991): "Elementos analíticos de la evaluación de las universidades públicas", en Revista de la Educación Superior No. 79. México: ANUIES.

Viñas Román, Jaime (1991) " La universidad norteamericana. El autoestudio y la acreditación. Un modelo de mejoramiento académico", en Revista de la Educación Superior No. 79. México: ANUIES.

Ortega, Sylvia (1995) "El sistema de educación superior en México y la nueva dimensión internacional: una visión sobre el intercambio y la cooperación", en Universidad Futura No. 19. México: UAM-Azcapzalco.

## Acreditación

En junio de 1998 el Ceneval se acreditó ante el Consejo de normalización y certificación de competencia laboral (Conocer) como Organismo certificador (OC) de la Norma técnica de competencia laboral (NTCL) para las funciones clave del sistema de certificación de competencia laboral (SCCL): *evaluación y verificación*, las cuales se ubican en la subárea de *enseñanza y capacitación*, misma que corresponde al área de *desarrollo y extensión del conocimiento*.

En consecuencia, a partir de esa fecha el Ceneval ofrece los siguientes servicios:

- ▶ Acreditación de centros de evaluación (CE) en las funciones clave del sistema de certificación de competencia laboral.
- ▶ Certificación de competencia laboral de evaluadores y verificadores (internos y externos).

### **Acreditación de centros de evaluación en las funciones clave del sistema de certificación de competencia laboral**

La acreditación es el proceso mediante el cual una persona moral es autorizada por el OC del Ceneval para realizar, a su nombre, las actividades de evaluación de competencia laboral y de verificación interna de acuerdo con las unidades de evaluación y verificación. De esta forma, las instancias que pueden solicitar ser acreditadas como CE son las siguientes:

- ▶ Instituciones educativas
- ▶ Instituciones educativas incorporadas
- ▶ Escuelas de formación para el trabajo privadas y oficiales
- ▶ Empresas
- ▶ Centros de capacitación

Cabe mencionar que la acreditación inicial que recibe el CE por parte del OC del Ceneval es en una sola unidad de las funciones de evaluación y verificación, y se renueva anualmente. No obstante, el CE puede solicitar la ampliación de la acreditación en el momento que desee extender su campo de atención en materia de evaluación de la misma área.

Dentro de la unidad en la que el CE obtenga acreditación, desarrollará las siguientes funciones:

- ▶ Evaluación de la competencia laboral de los candidatos.
- ▶ Registro de las evaluaciones que realice.
- ▶ Verificación interna de que la evaluación se realice de conformidad con las unidades de competencia laboral.

El proceso para obtener la acreditación como CE se divide en tres etapas, durante las cuales la instancia solicitante debe cubrir una serie de requisitos y cuotas que le permitan alcanzar la acreditación:

- 1a. Etapa "Bases, solicitud, análisis y realimentación"
- 2a. Etapa "Supervisión física, documental y dictamen"

### 3a. Etapa "Acreditación"

Es importante señalar que, además de cubrir con lo requerido en cada etapa, la instancia solicitante debe demostrar que en la prestación de los servicios de evaluación contará con:

- ▶ Garantías de imparcialidad en los procedimientos de evaluación y verificación.
- ▶ Capacidad técnica y personal competente para realizar las funciones solicitadas.
- ▶ Infraestructura física, técnica y administrativa necesaria para la realización de sus funciones.
- ▶ Garantías a los usuarios del servicio y a la sociedad en general.

**Para mayor información comunicarse a la Coordinación de certificación para las funciones de evaluación y verificación.**

**Coordinador: Mtro. Luis Miguel Samperio Sánchez**

**[certifica@ceneval.edu.mx](mailto:certifica@ceneval.edu.mx)**

**Coordinación**

## Certificación

En junio de 1998 el Ceneval se acreditó ante el Consejo de normalización y certificación de competencia laboral (Conocer) como Organismo certificador (OC) de la Norma técnica de competencia laboral (NTCL) para las funciones clave del sistema de certificación de competencia laboral (SCCL): *evaluación y verificación*, las cuales se ubican en la subárea de *enseñanza y capacitación*, misma que corresponde al área de *desarrollo y extensión del conocimiento*.

En consecuencia, a partir de esa fecha el Ceneval ofrece los siguientes servicios:

- ▶ Acreditación de centros de evaluación (CE) en las funciones clave del sistema de certificación de competencia laboral.
- ▶ Certificación de competencia laboral de evaluadores y verificadores (internos y externos).

### Certificación de competencia laboral de evaluadores y verificadores

La certificación es el acto por el cual el OC del Ceneval reconoce y testifica, por medio de un documento (certificado), que un individuo ha demostrado, de conformidad con las unidades de la NTCL para las funciones de evaluación y verificación, que es competente para el desempeño de dichas funciones.

Por su parte, el certificado de competencia laboral es evidencia válida de la capacidad del individuo para actuar con el mismo tipo y nivel de desempeño de competencia donde ello se requiera, por lo que el individuo al recibir su certificado adquiere el compromiso social de cumplir con los niveles de desempeño establecidos por la NTCL con respecto a la cual fue certificado.

Cabe mencionar que la certificación de competencia laboral sigue los principios establecidos por el SCCL y son los siguientes:

- ▶ Consistencia y confiabilidad
- ▶ Equidad e imparcialidad
- ▶ Control y aseguramiento de la calidad

De esta manera, los interesados en obtener su certificación como evaluadores o verificadores, pueden acceder a ella en las siguientes unidades:

Para la función de evaluación:

- ▶ Evaluar la competencia del candidato con base en la NTCL.
- ▶ Proporcionar información al candidato de manera clara y constructiva en relación con su competencia.
- ▶ Diseñar instrumentos y técnicas para evaluar la competencia laboral del candidato en relación con la NTCL.

Para la función de verificación:

- ▶ Verificar internamente de acuerdo con los principios del SCCL, el proceso de evaluación.
- ▶ Verificar externamente, de acuerdo con los principios del SCCL, el proceso de evaluación.

Es importante señalar que la **certificación de evaluadores y verificadores** tiene como base la evaluación, misma que es realizada por los CE acreditados por el OC del Ceneval.

Por ello, cualquier interesado en certificar su competencia como evaluador o verificador debe acudir a los CE acreditados en estas funciones y solicitar información sobre el procedimiento que deben seguir.

**Para mayor información comunicarse a la Coordinación de certificación para las funciones de evaluación y verificación.**

**[certifica@ceneval.edu.mx](mailto:certifica@ceneval.edu.mx)**

**Coordinación**

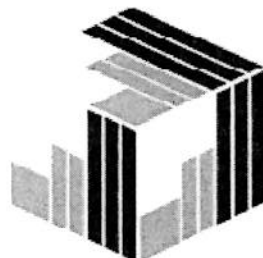
## CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIA LABORAL PARA LAS FUNCIONES DE EVALUACIÓN Y VERIFICACIÓN

En el marco de la globalización de la economía mundial, la apertura al libre mercado internacional, el incremento de la competitividad, así como la exigencia de la calificación de la fuerza de trabajo, se desarrolla en México el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC). En este proyecto cuyo objetivo es la generación de sistemas que incrementen la calidad de la formación en y para el trabajo, existen dos sistemas rectores: el normalizado (SNCL) y el de certificación de competencia laboral (SCCL), ambos coordinados por el Consejo de normalización de competencia laboral (Conocer).

Como parte de las actividades de dichos sistemas se encuentra el desarrollo de normas técnicas de competencia laboral y la certificación de competencia laboral, donde los organismos certificadores (OC) establecen relación directa con el Conocer y los centros de evaluación (CE), estos últimos tienen en su estructura figuras que serán las encargadas de desarrollar y vigilar los procesos de evaluación de competencia laboral con la calidad que el Sistema de certificación de competencia laboral ha establecido. En este sentido, las diferentes instancias involucradas en la operación de este sistemas son:

<b>CONOCER</b> (SCCL)		
	<b>ORGANISMOS CERTIFICADORES</b>  Verificadores externos (VE)	
		<b>CENTROS DE EVALUACIÓN</b>  Evaluadores y verificadores internos (VI)

Como puede observarse, los actores involucrados en el proceso de certificación (evaluador de competencia laboral, VI y VE) juegan un papel relevante en dicho proceso y son los encargados de realizar las siguientes actividades:



**CENEVAL®**

**ORGANISMO CERTIFICADOR**

- El evaluador es el especialista en el área a evaluar, que tiene la tarea de guiar al candidato a certificar en la recolección de evidencias que demuestren que es competente para desempeñar las funciones

establecidas en la norma técnica de competencia laboral (NTCL).

- El verificador interno es el encargado de supervisar con base en los procedimientos establecidos en el SCCL el proceso de evaluación.
- El verificador externo es aquella persona que designa el OC para supervisar el proceso de evaluación de competencia laboral, así como los productos generados en este proceso tanto del evaluador como del verificador interno con base en los lineamientos del aseguramiento de la calidad señalados en el SCCL.

Estas funciones tienen como referente cinco unidades de competencia laboral correspondientes a la NTCL para las funciones clave del SCCL.

De esta forma, la certificación de competencia laboral para las funciones de evaluador y verificador interno o externo es tarea que al Ceneval, como OC acreditado para dichas funciones, toca realizar cuidando los lineamientos y principios de aseguramiento de la calidad que el sistema de certificación ha establecido y que a continuación se describe.



La evaluación de la evaluación y de ambas verificaciones con fines de certificación se apega a dos NTCL: la correspondiente a la función productiva y la respectiva a la unidad de la NTCL para las funciones de evaluación o verificación.

Dadas las características de la evaluación de la evaluación y de ambas verificaciones \_en las que subyacen dos NTCL\_ es importante señalar que el candidato a evaluador o verificador interno debe demostrar su dominio en la función productiva así como en la evaluación misma; para el VI se suma el dominio en la unidad correspondiente de verificación; no obstante, para el candidato a verificador externo se requiere el dominio de las unidades de evaluación y ambas verificaciones, toda vez que es una tarea más compleja al supervisar el proceso de evaluación y a la verificación interna.

Lo anterior implica que los actores responsables de la calidad del proceso de evaluación de competencia laboral tengan cierta jerarquía frente a quienes sólo se certifican en una función productiva, lo que asegurará que quienes accedan a esta certificación de evaluación o verificación sea personal de un centro de evaluación o evaluadores independientes y verificadores externos darán certidumbre al SCCL y al certificado de competencia laboral.

Es así como la certificación de competencia laboral para las funciones de evaluación y



verificación tiene como finalidad dar por cierta la calidad del desempeño de quien pretenda laborar en centros de evaluación u organismos certificadores evaluando y verificando la calidad de los procesos de evaluación de competencia laboral.

Para mayores informes comunicarse a:

**Coordinación de Certificación para las funciones de evaluación y verificación.**

José Ma. Rico 322 Col. del Valle C.P. 03100

Tel. 5524 1840 exts. 113, 128, 137 y 228

Email: [certifica@ceneval.edu.mx](mailto:certifica@ceneval.edu.mx)



## ¿Qué es el CENEVAL?



### ***Es el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A. C.***

Es una organización nacional constituida el 28 de abril de 1994, como Asociación Civil a instancias de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para coadyuvar con las acciones de evaluación de las Instituciones de Educación Superior, de manera independiente a las funciones que en esta materia realizan las propias autoridades educativas.

El CENEVAL tiene como finalidad la medición, evaluación, análisis y difusión de resultados académicos de los estudiantes y profesionales, especialmente en cuanto a su aptitud académica y aprendizaje.

#### ***Objetivos:***

- Evaluar los resultados logrados por estudiantes que aspiran a ingresar a la educación media superior y superior, así como a los egresados del nivel de licenciatura.
- Desarrollar y perfeccionar sistemas, instrumentos, procedimientos y estrategias de evaluación acordes a las circunstancias del país.
- Proponer y aplicar perfiles e indicadores de desempeño académico.
- Publicar artículos sobre evaluación, así como guías de estudio y materiales relacionados con los exámenes y otros instrumentos de evaluación.
- Desarrollar e impulsar estudios e investigaciones sobre las evaluaciones realizadas y sus resultados.
- Promover la formación de especialistas, técnicos e investigadores en evaluación.

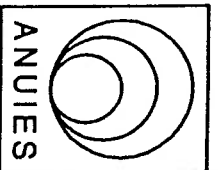


En la medida que la acreditación institucional y especializada presenta un mecanismo para orientar las tareas educativas de la formación profesional, de acuerdo a prácticas y resultados ampliamente reconocidos a nivel nacional e internacional, se convierte en un indispensable medio para impulsar el mejoramiento general de la calidad del sistema. De ahí que la acreditación tenga un papel estratégico dentro de la política educativa orientada a promover cambios importantes en la organización y la eficiencia del Sistema de Educación Superior.

Carlos Pallán Figueroa

## ACREDITACION UNIVERSITARIA EN AMERICA LATINA

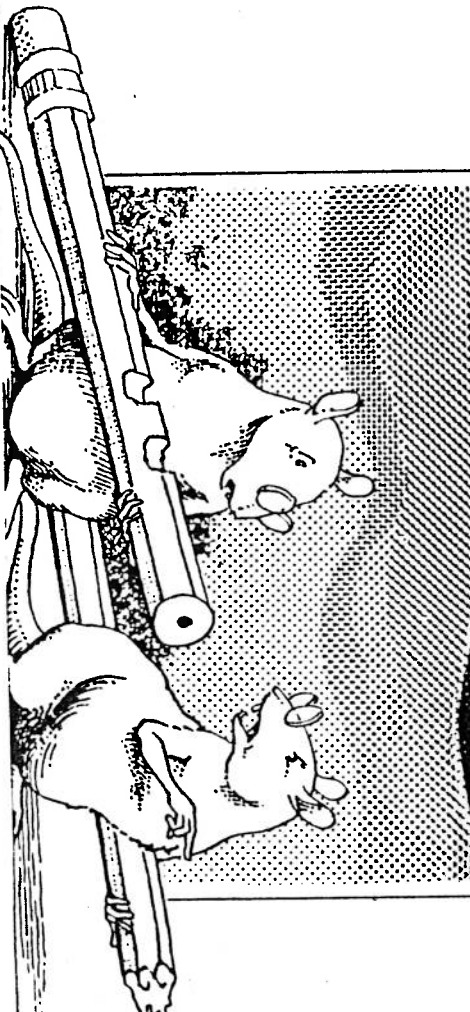
COLECCION  
Biblioteca  
de  
de  
la  
Educación  
Superior



# ACREDITACION UNIVERSITARIA

## EN AMERICA LATINA

antecedentes y experiencias



ISATION UNIVERSITAIRE INTERAMERICAINE  
AMERICAN ORGANIZATION FOR HIGHER EDUCATION  
IZACION UNIVERSITARIA INTERAMERICANA  
IZACAO UNIVERSITARIA INTERAMERICANA



Muchos de los problemas que afectan a la educación superior, pueden atribuirse a deficiencias en la manera de evaluar su desempeño, debido a la dificultad de especificar las metas por multiplicidad de objetivos y la pluralidad de instancias de reglamentación y decisión. Si los objetivos son múltiples, como sucede la mayor parte de las veces, y son individualmente cuantificables y comparativamente ponderables, ello podría permitir la conformación de un indicador único de eficiencia, construido por la sumatoria de los múltiples indicadores integrantes. El problema principal radica en la dificultad de cuantificar dichos objetivos, lo que podría simplificarse si se dividieran en académicos y no académicos. Los primeros son relativos a las exigencias de funcionamiento de cualquier organización y pueden reflejarse en los registros contables. Los segundos son los más difíciles de cuantificar o ponderar, ya que están relacionados con las metas y misión que se ha fijado la institución de acuerdo con el tipo o modelo de universidad de que se trate.<sup>10</sup>

Estas consideraciones muestran la importancia de que las universidades estimulen la actividad investigativa sobre la docencia, el proceso docente, la innovación educativa y la autoevaluación, en términos similares a como se hace con la investigación, ya que en muchos casos se aprecia falta de apoyo institucional a la función docente, dándose un mayor reconocimiento académico, en la evaluación y asignación de recursos, a otras funciones, lo que quita atractivo a la docencia entre los académicos.

## II. LA EVALUACION Y ACREDITACION UNIVERSITARIA.

### 1.- Evaluación universitaria.

La universidad, más que un fin en sí misma, es una institución cuya misión, su quehacer y resultados deben estar al servicio del desarrollo armónico e integral del hombre y de la sociedad, por lo que debe responder y rendir cuenta, en primer término, a la comunidad nacional que la rodea y la sustenta.

Esto implica necesariamente la evaluación de su quehacer como institución de educación superior, considerando en perspectiva amplia su relevancia social, económica y educativa, para saber qué medida está cumpliendo sus compromisos mayores para con la sociedad como un todo.

En la actualidad existe una justificada y creciente preocupación en relación con la garantía de calidad, tanto de la universidad como institución, como de sus programas

académicos. Esto se ve reflejado en las diversas ponencias presentadas al Seminario, incluidas más adelante, que muestran y analizan las iniciativas que se están llevando a cabo en diferentes países de América Latina para instaurar procesos y procedimientos de evaluación y acreditación universitaria, que se aprecian como una necesidad prioritaria e ineludible.<sup>4</sup>

La evaluación de las universidades en América Latina no ha sido una práctica común, como sucede en los países más desarrollados. De aquí que exista poca experiencia en relación con políticas, sistemas o mecanismos bien establecidos, basados en criterios definidos y reconocidos, independientes y objetivos, por medio de los cuales universidades y facultades evalúen su trabajo, sus resultados y a sus académicos en forma sistemática y rigurosa.

Las universidades latinoamericanas, una vez legalmente establecidas de acuerdo con las disposiciones vigentes en cada país, son totalmente autónomas y por tanto las únicas responsables de los grados académicos y títulos profesionales que otorgan, de acuerdo con sus propios estándares académicos.

Como se podrá apreciar de la lectura de los trabajos que constituyen la Segunda Parte de este libro, prácticamente en todos los países de la región existen procedimientos formales, aunque con diferentes características y grados de exigencia, para oficializar el funcionamiento de una nueva universidad como tal. Sin embargo, no hay procedimientos permanentes y bien establecidos, con amplio reconocimiento social, que evalúen y acrediten regularmente a las universidades, salvo algunas excepciones como son los casos de Colombia y Brasil.

En todo caso, pese a la no existencia de sistemas formales de acreditación, de hecho las universidades son calificadas en cada país por la opinión pública, en particular por sus estratos más cultos, de acuerdo con su prestigio, lo que se traduce en una mayor demanda por ingreso a ellas y por el reconocimiento dado por los medios académico y productivo a los graduados y profesionales educados en ellas.

Sin embargo ésto, que pudo ser un mecanismo adecuado en épocas anteriores, cuando el número de universidades era limitado y tenían una trayectoria conocida, es insuficiente en la actualidad en que ha proliferado un gran número de instituciones que se denominan universidades, sobre muchas de las cuales no existe información confiable en cuanto a su capacidad para cumplir en forma cabal con quienes ingresan a ellas para obtener un grado o un título que les permita un desarrollo profesional y personal de acuerdo con sus expectativas.

En relación con la necesidad y utilidad de establecer algún proceso evaluativo, parece existir mayor convencimiento en las autoridades académicas superiores y en los profesores de más alto nivel, que en la masa del profesorado universitario que, por lo

10 *Galarza Jaime: La Evaluación del Desempeño y la Acreditación Universitaria en Colombia. Tercer trabajo en Segunda Parte.*

general, mira a los procesos más como mecanismos de control a las personas, con riesgo para su avance o permanencia en la universidad, que como elementos que contribuyen a un mejor conocimiento de las debilidades y fortalezas de la institución, favoreciendo su modernización.

Al respecto es interesante notar que de muchos de los trabajos y experiencias, se aprecia que el medio académico tiende a ser conservador, mostrando una fuerte resistencia al cambio. Esto se ve reforzado en ocasiones por una especie de autoconciencia basada en algunos resultados efectivamente exitosos, lo que también contribuye a una actitud negativa en relación con cualquier tentativa de de evaluación, interna o externa, de la calidad de la docencia. Otro argumento que se esgrime con frecuencia contra el establecimiento de algún sistema de acreditación o evaluación, se refieren al resguardo de la libertad académica o a la descalificación de los eventuales evaluadores en relación a su competencia en cuanto a materias académicas.

Aun en países como Estados Unidos, en que el concepto de evaluación y acreditación está definitivamente internalizado en la cultura institucional universitaria, se aprecia una curiosa paradoja. Mientras la mayor parte de los académicos aceptan, con un criterio mucho más amplio que la población adulta común, la necesidad de controles oficiales nacionales, en cuanto a fabricación y distribución de fármacos para la salud, seguridad aérea, operaciones bancarias y financieras, habilitación profesional, tránsito público y otras actividades relacionadas con el bienestar y seguridad de la gente, en forma casi universal los académicos, cualquiera sea su tendencia ideológica, no concuerdan con la idea de que la calidad académica institucional sea evaluada por cualquier organismo externo, en particular si éste es gubernamental. Tiene en cambio un amplio apoyo la idea de que la educación superior debe auto regularse por medio de algún mecanismo de acreditación voluntaria. Este derecho a la autorregulación es la piedra angular del reconocimiento profesional avanzado y la comunidad académica estadounidense crece, ampliamente, haber logrado ese reconocimiento.

La "autorregulación voluntaria" ha sido, según Tucker y Mauriz, uno de los mayores logros de la educación superior en los Estados Unidos. Por décadas el proceso de acreditación ha sido el medio que la ha impulsado a un creciente nivel de calidad<sup>11</sup>.

11 *Citado por Mayhew, Ford y Hubbard, "The Quest for Quality", Jossey-Bass Pub., San Francisco, 1990.*

## 2.- El proceso de Acreditación.-

Acreditación, evaluación y regulación de la calidad universitaria están de tal modo relacionadas en sus propósitos y procedimientos, que no es posible considerarlas separadamente. Se acredita conforme y como consecuencia de un proceso de evaluación y de seguimiento, con el fin de disponer de información fidedigna y objetiva sobre la calidad relativa de instituciones y programas universitarios, sea que estén en su fase de reconocimiento inicial o en pleno desarrollo de su proyecto institucional.

Es conveniente, sin embargo, tener presente la complejidad del problema a nivel latinoamericano, ya que existen aspectos propios de la realidad de cada uno de los países que, como se verá en las distintas presentaciones, condicionan las modalidades, formas prácticas y ritmos de avance de los procesos correspondientes, especialmente en relación con las estructuras y mecanismos adoptados y socialmente reconocidos<sup>12</sup>.

Uno de los aspectos importantes de considerar es coincidir en cuanto a las definiciones y significado de los componentes asociados al proceso de acreditación.

Hay amplio consenso, a nivel internacional, que el proceso de acreditación de una universidad está integrado por tres fases distintas:

- 1.- El "reconocimiento" o autorización oficial para iniciar sus actividades académicas.
- 2.- El "seguimiento sistemático" durante un periodo establecido legalmente o de común acuerdo, con el fin de verificar su capacidad para desarrollar su proyecto educativo, luego de lo cual se le puede otorgar la plena autonomía. Esto se lleva a cabo en diferentes formas según los países. La modalidad vigente en Chile, donde coexisten dos sistemas, "examinación" y "acreditación", que se verán en la presentación del caso respectivo, puede servir para ilustrar esta fase.
- 3.- La "acreditación" propiamente tal, y la consiguiente evaluación que acompaña a la institución a lo largo de su vida académica, que incluye como elementos significativos e importantes la recolección, sistematización y difusión de la información que se genera en su aplicación, considerada como un bien de pública utilización para la adecuada marcha del sistema de educación superior<sup>13</sup>.

12 *Seminario sobre Acreditación Universitaria; CINDA; U. Católica de Río de Janeiro, 1991.*

13 *Cáceres Eugenio; "La Acreditación una Tarea Pendiente.", Centro de Estudios Públicos; Documentos de Trabajo No. 178. Santiago, 1992.*

La acreditación institucional se basa, normalmente, en la verificación de los resultados del autoestudio o autoevaluación institucional, hecha por un organismo acreditador externo, de acuerdo con norma establicida, que las universidades incorporadas al sistema conocen y aceptan al acogerse a él. El sistema más antiguo y mejor conocido es el de autorregulación voluntaria, adoptado por las diversas asociaciones de universidades en los Estados Unidos, cuyas definiciones y características básicas, con las modificaciones adecuadas a su propia realidad han adoptado diferentes países.

De acuerdo con el College Board de los Estados Unidos<sup>14</sup>, la acreditación puede ser de dos tipos: "Institucional" (regional o estatal) y "especializada" (por programas).

La "Acreditación Institucional" considera las características globales de la institución como un todo. Esto incluye dotación de bibliotecas, recursos para el aprendizaje, servicios de apoyo a los estudiantes, capacidad de gestión, situación financiera, efectividad administrativa y su proyecto educativo.

El estatus de "institución acreditada" significa que se ha verificado que ésta tiene objetivos educativos apropiados, que dispone de los recursos necesarios para lograr dichos objetivos, y que ha demostrado tener capacidad, tanto para llevarlos a cabo de inmediato, así como para mantenerlos durante un período razonable en el futuro.

La acreditación institucional no significa que todos los programas que ofrece la institución hayan sido considerados de la misma calidad, ni que se está acreditando algún programa en particular. Solo implica que la institución, como un todo, está cumpliendo con los propósitos de su misión declarada, que cumple con los estándares globales mínimos, y que ninguno de sus programas presenta deficiencias tales que afecten su efectividad total ni la de sus servicios de apoyo al estudiante. La acreditación tampoco establece un nivel de calidad institucional absoluto ni comparativo con otras instituciones.

La "acreditación especializada", o "por programas", centra su atención en áreas profesionales, ocupacionales o disciplinarias específicas, sean éstas ofrecidas por instituciones de educación superior o por instituciones independientes que imparten solo una disciplina o un curso de estudios en particular. Este tipo de acreditación exige, por lo general, criterios más específicos y rigurosos. Las instituciones acreditadoras, en este caso, pueden pedir verificar en detalle el contenido del currículo, la relación

14 *Handbook for Educational Advisors; College Board, EE. UU.*

alumnos/profesor, las colecciones de la biblioteca o el equipamiento de los laboratorios. Es común que una acreditación especializada no llegue a ser aprobada y en algunos campos, en los EE. UU., existen programas que nunca han solicitado siquiera someterse a acreditación. La acreditación especializada se aplica por lo general a programas en ciertas áreas ocupacionales específicas, que tienen un primer grado reconocido, relacionadas con la salud, seguridad y bienestar social y en otras en que, además, la garantía de competencia profesional es de importancia para el medio académico, profesional o público en general.

En los Estados Unidos no se aplica la acreditación especializada a las humanidades, artes liberales y ciencias naturales, porque se considera forman parte integrante del núcleo de la oferta educativa de la institución, incluyéndose su evaluación dentro del proceso de acreditación institucional.

La acreditación especializada de un programa específico en un área determinada significa, solamente, que ha sido evaluado en profundidad, de acuerdo con criterios desarrollados por educadores y profesionales en ejercicio en el campo respectivo, habiéndose verificado que los cumple o los sobrepasa. Los organismos acreditadores especializados estimulan el mejoramiento de los programas por el establecimiento de exigencias de acreditación relacionadas con los objetivos específicos que deberían ser logrados. Además, contribuyen al mejoramiento de los programas las sugerencias del Comité Visitador, cuyos miembros son profesionales con sólida competencia en su campo, y académicos y administradores experimentados de otras instituciones.

Al igual que en la acreditación institucional, la acreditación especializada requiere de reevaluaciones periódicas formales cada cierto número de años.

### III. SITUACION ACTUAL Y PROYECCIONES.

#### 1. Perspectiva Global y una Propuesta Innovativa.

Los trabajos presentados en el Seminario sobre Acreditación permiten conocer en forma bastante adecuada la situación actual de la acreditación universitaria, así como sus proyecciones futuras, tanto en la mayor parte de América Latina y de los países desarrollados.

El análisis sintético de las ponencias que se hace en este capítulo, permite conocer las características básicas de las políticas y sistemas de evaluación y acreditación de los sistemas de educación superior en los distintos países y las tendencias predominantes, procurando mostrar las características más significativas del desarrollo de su sistema educativo. Aunque no todos tienen el mismo grado de desarrollo, ya que

van desde la simple autorización oficial para funcionar hasta sistemas de seguimiento y acreditación sistemáticos y permanentes, se puede apreciar un amplio consenso en cuanto a la importancia que se da a la acreditación institucional como elemento fundamental para mejorar y garantizar la calidad de la docencia superior. En todos los casos se la considera, además, como un factor eficaz para asegurar el reconocimiento y la fe públicos y poderoso apoyo para acceder a fuentes de financiamiento público o privado de manera más justa y objetiva.

La crisis que en la actualidad enfrenta, en mayor o menor grado la educación terciaria en nuestros países, y que hace urgente incorporar en ellos sistemas de evaluación y acreditación efectivos, permanentes y objetivos es analizada por el Dr. José J. Brunner, del Consejo Superior de Educación de Chile, desde un punto de vista original y atrayente, adelantando una proposición que conlleva bases para un nuevo contrato social entre el sistema de educación superior y el Estado.

La idea central es que los cambios que la universidad ha experimentado, entre 1950 y 1990, parecen haber agotado su capacidad de adaptación a las nuevas circunstancias que la realidad del desarrollo social y crecimiento de los países exigen.

Los países desarrollados del hemisferio norte, particularmente Canadá, Estados Unidos y Europa, tienen sistemas bien establecidos, con una larga experiencia en cuanto a acreditación. Si bien presentan diferencias organizativas, sus principios y objetivos son básicamente los mismos y su aplicación ha mostrado ser efectiva.

En el caso de los países de América Latina, aunque su experiencia no es de larga data, se aprecia un alto grado de consenso en cuanto a la importancia y urgencia de establecer sistemas de evaluación y acreditación efectivos y de cobertura amplia en sus sistemas de educación superior. Este consenso es compartido por las autoridades y medios académicos, organismos gubernamentales y público en general.

En todo caso, del conocimiento de la situación en los diferentes países de la Región se desprende que hay mayor experiencia de la que generalmente se supone teniendo, en algunos de ellos, algunas varios años de desarrollo. Esto permite prever que en un plazo relativamente breve sería posible tener a nivel de los países, sistemas de acreditación y evaluación bien establecidos. Esto no sólo contribuirá al mejoramiento de la educación superior y al mayor reconocimiento y legitimidad de las instituciones universitarias ante la sociedad, si no que facilitará el reconocimiento de títulos y el intercambio profesional a nivel nacional y regional.

La idea central de su ponencia es que la universidad en América Latina enfrenta la necesidad de cambiar la forma de concebir la organización de la educación superior y sus relaciones con el Estado.

Su hipótesis central es que los problemas que causan el malestar que afecta actualmente a la educación superior se originan en la estructura de relaciones establecida durante las últimas décadas entre los sistemas educativos superiores, la sociedad y los gobiernos. En su trabajo analiza los elementos estratégicos que la componen, su funcionamiento y los efectos paralizantes que producen sobre el desarrollo de la educación superior.

Debido al agotamiento del dinamismo de la estructura tradicional de relaciones, propone cambiarla por un nuevo contrato social basado en dos ejes principales. Por un lado propone sustituir la actual relación de control administrativo del Estado por una nueva de evaluación, que sustituiría a la actual, basada en el compromiso estatal de aportes automáticos de recursos, por una relación más diferenciada y compleja, en que las instituciones diversificarían sus fuentes de ingreso y el Estado manejaría las suyas en función de objetivos y metas convenidos.

Este nuevo contrato social entre educación superior y Estado, alteraría el contexto dentro del que operan las instituciones, dándoles mayores incentivos para elevar su calidad, mejorar su desempeño e introducir innovaciones. Esto posibilitaría, además, la recuperación de la confianza social en las instituciones y mejoraría la disposición de los agentes económicos, tanto públicos como privados, para incrementar los recursos que destinan a la educación superior. Completaría esta propuesta mostrando cómo a partir de este nuevo enfoque relacional se hace necesario ampliar la autonomía de las instituciones; promover un cambio en sus modalidades de gobierno; reforzar las capacidades autoregulatorias del sistema y crear una instancia que pueda asumir las funciones regulatorias externas, siendo necesario también, que los gobiernos nacionales asuman un nuevo rol en relación con el desarrollo de la educación superior.

En suma el trabajo aborda las cuestiones relativas a la evaluación académica en su contexto más general en el convencimiento de que la forma propuesta es la única manera de avanzar hacia una nueva estructura de relaciones educación superior-sociedad-gobierno, superando el escepticismo y resistencias originados hasta ahora por los excesivos cambios que ha experimentado la educación terciaria en las últimas décadas.

## 2. La Acreditación Universitaria en Canadá, Estados Unidos y en algunos Países de Europa.

La situación en estos países, caracterizados por tener un alto grado de desarrollo, sistemas de educación superior bien establecidos y una larga experiencia en materia de evaluación y acreditación universitaria, fue presentada por los expositores Richard Simoneau del Consejo de Universidades de Quebec, los doctores Howard L.



Simmons y Ethel Rios de Belmont de la Middle States Association of Colleges and Schools de los Estados Unidos; y el profesor Walter Zeller de la Universidad Católica de Valparaíso.

#### 1) Canadá

En Canadá, según Simonneau, la responsabilidad de la educación corresponde a las provincias y su cobertura es muy amplia. Es así que la tasa de escolaridad superior y el porcentaje de producto geográfico bruto dedicado a las universidades están entre los más altos del mundo. El aporte de los gobiernos provinciales al presupuesto de las universidades es del 70% al 85%, lo que no obsta para que ellas gocen de una gran autonomía.

No hay en Canadá un sistema de acreditación institucional como el que existe en los Estados Unidos, en que es llevado a cabo por grandes asociaciones universitarias regionales, con carácter privado y voluntario.

En Canadá existen varias formas para obtener el reconocimiento de establecimientos y programas de estudios y para evaluar su grado de conformidad con los objetivos o normas preestablecidos. Una de ellas es la acreditación de programas, efectuada por asociaciones profesionales, aunque su aplicación es restringida.

La evaluación externa canadiense tiene por lo general carácter público y todos los establecimientos y programas deben someterse a ella. Dada la gran descentralización de sistemas que existe en Canadá Central, hay también una gran diversidad de procedimientos de evaluación. En las dos provincias más grandes, Ontario y Quebec, esta evaluación está delegada en organismos mediadores de tipo consultivo, con participación de las asociaciones voluntarias de universidades, que llevan a cabo colectivamente una parte de la evaluación.

La calidad de los nuevos programas es evaluada según normas idénticas a las que se aplican para la acreditación en los Estados Unidos, las que también se utilizan para la evaluación de programas existentes.

En los años ochenta, en Ontario, se inició un proceso de evaluación periódica centrado en el mantenimiento de la calidad de los programas.

En Quebec, en tanto, se han realizado estudios sectoriales para enmarcar mejor la situación y calificar las necesidades de los grandes sectores de la enseñanza y de la investigación bajo la casi totalidad de los aspectos pertinentes, adoptándose además un protocolo que define las condiciones y las normas mínimas de evaluación institucional. La adecuación de la política y de las prácticas de cada universidad con lo que establece el protocolo es verificada por un Comité de Expertos.

Se debe reconocer que pese a sus numerosas limitaciones, las políticas sobre acreditación establecidas en las provincias canadienses han tenido repercusiones positivas, derivadas no sólo de su eficacia técnica, sino también por el hecho de contar con un conjunto de valores apreciados y reconocidos por las universidades y por la sociedad canadiense.

En todo caso, concluye que las mejores políticas de nivel central no serán las que consideren controlarlo todo, sino aquellas que estimulen en las universidades el máximo cumplimiento de sus responsabilidades de evaluación.

#### II) Estados Unidos de Norteamérica

El sistema de autorregulación de los Estados Unidos es único entre los existentes en los países desarrollados, la mayor parte de los cuales, como se puede apreciar de las ponencias sobre acreditación universitaria en Canadá, Europa y América Latina, están basados en organismos que supervisan y controlan la educación terciaria, con modalidades muy semejantes a las existentes en dicho país.

Es por esto que se describirán aquí, con cierto detalle, las características de su sistema de acreditación<sup>15</sup>.

La acreditación regional voluntaria se desarrolló en los I.E. U.U. lentamente a partir de fines del siglo XIX, por la fundación de asociaciones regionales voluntarias de universidades y "colleges" de uno o varios Estados. Sus fines eran de cooperación mutua, en cuanto a promover una legislación más favorable y colaborar en aspectos de interés común, constituyéndose en agencias acreditadoras en cuanto a estandarización y evaluación de instituciones de educación secundaria.

Gradualmente, luego de la II Guerra Mundial, estas agencias asumieron mayores responsabilidades, prestando a las instituciones miembros algunos servicios relacionados con acreditación.

La acreditación regional voluntaria se desarrolla y expande a partir de entonces para responder a los profundos cambios que ocurren en la educación superior estadounidense. Particularmente, a medida que los veteranos de guerra se incorporan a las universidades, la acreditación contribuye a asegurar la mantención de la calidad de instituciones que contaban, en ese momento, con un número reducido de académicos calificados.

<sup>15</sup> La información se ha tomado del libro "The Quest for Quality", Chapter 10. The role of accreditation; Mahew, Ford y Hubbard; Jossey-Bass Pub., San Francisco, 1990. (N del E.)



Desde fines de los 50 y durante los 60 se crean programas de graduados para preparar profesores universitarios, se aumenta el número de instituciones educacionales y se acrecienta la presencia del gobierno federal. El sistema de acreditación existente hasta entonces asegura una calidad aceptable de dichos programas de capacitación, ayuda a las nuevas instituciones a desarrollarse dentro de estándares mínimos de calidad y proporciona al gobierno antecedentes respecto de las instituciones que podrían ser aceptadas por las agencias federales, evitando así la acreditación federal directa.

Durante los años 50 y 60 la educación superior y el sistema de acreditación de la época enfrentaron una serie de problemas bastante críticos en relación con aspectos muy fundamentales sobre política y estrategias educacionales y sobre algunos aspectos operacionales y de definición de características y alcances de la acreditación.

Al principio de 1980, la acreditación institucional voluntaria estaba basada en cierto número de organismos que aplicaban una cantidad limitada de técnicas, dependientes de las asociaciones regionales. Posteriormente éstas, con la cooperación de varias asociaciones de acreditación especializada (tales como enfermería y medicina), crearon y luego aceptaron la coordinación del Council of Post-Secondary Accreditation (COPA), cuyo propósito fundamental era asegurar mayor uniformidad en cuanto a políticas, procedimientos y prácticas de acreditación.

Los principales instrumentos de la acreditación han sido: cumplir con los requisitos de incorporación a la asociación; completar un proceso de autoestudio; la visita verificadora de un Comité formado por académicos, con experiencia en el tipo de institución; un informe escrito, formal de la Comité y una respuesta aclaratoria de la institución visitada, si lo estima necesario.

Luego, el autoestudio de la institución y el informe del Comité Visitador son revisados por la Comisión Acreditadora correspondiente, la que determina el estatus final de acreditación. En ciertos casos puede solicitar a la institución acreditada que prepare y entregue un Informe Complementario al final de un período estipulado por la agencia acreditadora. Por medio de este Informe la institución presenta actualizada su situación, de acuerdo con las observaciones recibidas.

La clave del proceso de acreditación ha sido, en forma creciente, el autoestudio o autoevaluación institucional. Se presume que por el hecho de examinar cabalmente cada uno de sus propios componentes, una institución es capaz de detectar deficiencias y planificar acciones remediables. El mismo autoestudio proporciona al Comité Visitador una visión amplia de la institución y la orienta en su verificación in situ.

Varios estudios indican que las autoridades de las instituciones consideran que el esfuerzo que requiere el autoestudio es una experiencia útil y los profesionales

participantes en el proceso de acreditación estiman que ayuda y estimula a las instituciones a examinar problemas potenciales. Se debe reconocer también que existen problemas, en especial en el caso de instituciones débiles, en que el autoestudio se asemeja más bien a un ritual formal, no constituyendo un esfuerzo serio para producir cambios sustanciales.

Luego del autoestudio se suele usar, en las instituciones, para implementar las recomendaciones específicas derivadas de aquel, un sistema jerarquizado de toma de decisiones, en el supuesto que producirán los cambios sugeridos. Sin embargo, dado que las actividades educacionales efectivas son ejecutadas en las unidades inferiores de la administración académica, sólo se logra modificarlas cuando los individuos que componen dichas unidades están motivados para el cambio.

La efectividad de la visita in situ es un factor importante para una evaluación efectiva. Depende fundamentalmente de su adecuada organización, y de la equilibrada competencia y experiencia de los componentes del Comité Visitador.

El principal instrumento para obtener información durante la visita está basado en las entrevistas personales. Cada miembro se reúne con diez a doce funcionarios de la institución y (en especial desde fines de los 60) con algunos estudiantes. La información resultante de estas entrevistas constituye la base del juicio global que se forma el Comité sobre la institución, y de algunas recomendaciones específicas que pudieren hacerse respecto a aspectos de cierta complejidad.

A partir del análisis conjunto de estos antecedentes, el Comité prepara el informe, que incluye sus recomendaciones en cuanto al estatus de acreditación que debería asignarse a la institución, algunas consideraciones sobre sus principales fortalezas y debilidades institucionales y ciertas recomendaciones específicas, que pueden ser aportadas individualmente por sus componentes.

La fase final de este proceso es la revisión del informe del Comité Visitador por la Comisión de Acreditación, la que emite el juicio definitivo concerniente al estatus de acreditación que corresponda. Esta Comisión, al igual que los Comités Visitadores, está compuesta por académicos de larga experiencia en diferentes disciplinas y educación profesional, algunos con muchos años de trabajo en acreditación.

Una de las principales limitaciones del sistema es que, dado el número y extensión de los informes y autoestudios que debe revisar la Comisión, es prácticamente imposible que todos sus miembros lean todos los informes. De aquí que por lo general, se encarga a cada uno de sus miembros el estudio de los documentos correspondientes a una o varias instituciones, para recomendar a la Comisión la decisión que estiman más adecuada. Esto hace que la decisión referente a una determinada institución esté fuertemente influenciada por el criterio de uno o dos miembros de la Comisión, la que

luego es simplemente ratificada por la mayoría. Esta modalidad hace que gran parte de las instituciones consideradas para acreditación reciban sólo una atención superficial, en especial si la reputación global de la institución no invita a considerar una acción drástica.

● La ponencia presentada por la Dra. Rios de Beluncourt ilustra cómo opera el sistema de acreditación en una de las asociaciones universitarias más grandes y prestigiosas de los EE.UU., como es la Middle States Association of Colleges and Schools.

Ella considera la acreditación como el primer esfuerzo colectivo de la comunidad universitaria para rendir cuentas a sí misma y a la sociedad sobre su quehacer y relevancia, a partir del análisis de las exigencias que la sociedad moderna impone a la universidad y de los particulares problemas que ésta afronta para tratar de satisfacerlas.

Un antecedente fundamental para entender el "porqué", el "para qué" y el "cómo" del proceso de acreditación en este país, es considerar que ella nace como un modo operativo de hacer las cosas, en el tejido orgánico de una sociedad que llevó a cabo el primer experimento histórico de educación masiva.

Esta política, iniciada durante el siglo XIX, de dar oportunidades educativas a cada individuo con el fin de potenciar plenamente los recursos humanos, tuvo una repercusión notable en el sistema de educación superior cuyo acceso, a partir de la segunda guerra mundial, se abrió masivamente a grandes sectores de la población.

La enorme complejidad de mantener la calidad y coherencia del sistema de educación possecundaria, hacía necesario disponer de mecanismos adecuados de control, de cohesión y de confiabilidad pública, lo que explica la aparición del proceso de acreditación, en que tiene su máxima expresión la organización de instituciones como la Middle States Association.

La acreditación a su juicio, desde un punto de vista conceptual, es un modo de concebir la acción educativa, orientada hacia la evaluación institucional, la que descansa en los principios de búsqueda de la excelencia, de la noción de contrato social y de la libertad de asociación voluntaria entre sectores con un alto compromiso social.

Middle States Association entiende la acreditación como el modo más idóneo para que la comunidad universitaria defina su misión, organice sus recursos, evalúe los resultados y se regule a sí misma. Esencialmente la acreditación es un proceso de amplia participación y riguroso análisis que implica que se han llevado a cabo dos procesos paralelos de autoevaluación y evaluación por pares, para verificar el cumplimiento de ciertos principios y estándares de excelencia que la asociación promueve bajo los

conceptos de integridad y calidad, según los cuales se evalúa una universidad a la luz de su misión y objetivos.

El primer y más importante paso en el proceso de acreditación es la ejecución del autoestudio, por medio del cual la institución se examina a sí misma con la mayor honestidad y provee a los evaluadores la información confiable que de testimonio del grado de cumplimiento de sus objetivos. La comisión de pares evalúa este autoestudio, constituyendo sus recomendaciones la base para la acreditación.

Del autoestudio y de la acreditación dependen importantes cambios en las instituciones, que hacen más factibles las necesarias innovaciones académicas y administrativas y posibilitan el acercamiento a la meta de excelencia y calidad institucional.

Como se vio anteriormente, en los EE.UU. existen dos formas de acreditación, que son la "institucional" y la "especializada". La acreditación institucional o regional se aplica a la institución completa y la otorgan las seis comisiones regionales. La acreditación especializada se otorga a escuelas o programas profesionales y ocupacionales siendo otorgada por agencias dependientes de las asociaciones profesionales.

Lo que es común a ambos tipos de acreditación, es su orientación a la calidad de la oferta educativa. En el caso particular de Middle States, esta intención se refleja en un conjunto de características de excelencia. Este es, quizá, el principal distintivo de Middle States: que hace explícitos los estándares de excelencia que deben guiar a las instituciones en los procesos de autoestudio y a los evaluadores externos en las vistas para verificar evidencia y resultados.

### III) Países Europeos.-

El profesor Zeller, en su presentación, hace notar que el sistema de educación superior en varios países europeos, se encuentra en proceso de revisión y readecuación global. Desde hace 25 años los gobiernos han procedido a intervenir directamente en la formulación de nuevas políticas para las universidades e instituciones de enseñanza possecundaria, tratándolas de descentralizar la conducción del Estado e introducir nuevos criterios de administración y selección de objetivos institucionales y nacionales.

Los gobiernos, sin distinción, han puesto énfasis en el papel del conocimiento y del conocimiento aplicado, como factor fundamental para impulsar el desarrollo y la utilización efectiva de tecnologías de vanguardia por parte de los sectores productivos.

En esta perspectiva la ponencia bosqueja el panorama de la problemática que, en relación con objetivos, planificación, políticas conductoras, procesos de evaluación

y sistemas de acreditación, enfrenta la educación superior en algunos países europeos, en particular Gran Bretaña, Francia, Alemania, Bélgica, Suecia y Holanda.

Las formas, los propósitos y los procedimientos de la evaluación, sin embargo, dependen en gran medida, en cada nación, tanto del sistema y de la tradición, como de la situación inmediata de cada una de ellas.

En Suecia se observa con especial interés el trabajo desarrollado en Inglaterra los indicadores de desempeño; en Holanda se utiliza también el "inspectorado"; en Francia la evaluación es realizada por un comité nacional de algunas universidades y, a veces, por revisiones periódicas; en Alemania se suele elegir abordar el tema y en Bélgica hay una gran preocupación por mejorar la calidad de la docencia.

El propósito principal del proceso de acreditación en estos países, consiste en fomentar mejoramientos e identificar las instituciones y programas que aparecen alcanzando sus objetivos y realizan sus actividades en concordancia con los patrones establecidos.

El proceso es voluntario sólo hasta el punto en que no sea motivo de discriminación en la elegibilidad de la institución o del programa para poder tener acceso, por ejemplo, a determinados fondos gubernamentales. En su defecto, se transforma en un proceso cuasi-estatal e impuesto.

La acreditación se refiere a instituciones y programas, pero no a cursos, personas o créditos. La confusión respecto del ámbito que cubre lleva a menudo a malos entendidos.

- **Etapas de acreditación:**

Normalmente el proceso de acreditación es llevado a cabo por las agencias de acreditación a través de las etapas de autoevaluación, informe de comisión de pares, respuesta de la institución a las observaciones, informe y proposición de aceptación o rechazo de la acreditación.

Los patrones usados son generalmente expresiones del consenso formado entre los profesionales más destacados en el campo. Dado que hay poca evidencia de que la aplicación de dichos patrones conduzca a una buena práctica profesional, los líderes de algunas disciplinas se han involucrado en estudios destinados a validar dichos patrones y hacer que ellos se orienten a resultados.

El proceso y el uso de la acreditación, además, llevan implícitos propósitos más amplios que los ya mencionados en relación con el empleo que se efectúa interna o externamente, en el ámbito profesional y en la sociedad.

- **Perspectiva futura:**

Quiénes dirigen las instituciones y las agencias están requiriendo que el proceso continúe siendo cada vez más responsable, que otorgue más ayuda a las instituciones y sea menos oneroso. La acreditación misma está siendo examinada y cuestionada como nunca lo fuera antes, estimándose que en el futuro el proceso seguirá evolucionando.

La acreditación tiene grandes posibilidades para ayudar a las instituciones y programas. Sin embargo, por la dimensión de su cometido, presenta irregularidades y dificultades. En el futuro, se menciona en el medio académico, convendría acentuar su énfasis como un servicio para las instituciones, disminuir la duplicación de esfuerzos, continuar en la validación de patrones, y comunicar claramente su mensaje, sus intenciones, sus usos legítimos y su función como apoyo y estímulo para la autoevaluación de la institución o el programa.

### 3. Acreditación y Universitaria en América Latina y el Caribe

La universidad en América Latina y el Caribe ha cambiado durante este siglo su función social. Más que un fin en sí misma, es hoy una institución cuya misión, que hacer y resultados deben estar al servicio del desarrollo armónico e integral del hombre y de la sociedad. Ello significa responder y rendir cuenta a la comunidad que la rodea y suscita, lo que implica la evaluación de su quehacer como institución de educación superior, considerando su relevancia social, económica y educativa, para saber cómo está cumpliendo sus compromisos con la sociedad.

En los países de la región hay una importante preocupación sobre la evaluación de la universidad como institución, así como de sus programas académicos. Esto se refleja en las diversas iniciativas que llevan a cabo los diferentes países, muchas de las cuales fueron expuestas en detalle por las ponencias presentadas al Seminario sobre Acreditación Universitaria.

Su lectura muestra un esfuerzo sistemático de reflexión y acción orientado al desarrollo de políticas, sistemas y mecanismos de evaluación universitaria, permitiendo formarse una idea bastante completa de la situación en la región.

#### 1) Trinidad y Tobago

Una de las características de los países del Caribe es que una parte de ellos es de habla inglesa, con una importante influencia cultural de la Comunidad Británica de Naciones y otros, de habla hispana, tienen con fuertes lazos y similitudes culturales con América Latina. En El Caribe se encuentran también Haití y otros países francófonos,

y Puerto Rico, que aunque de origen hispano, su sistema educativo está influido por el sistema de los Estados Unidos de Norteamérica.

En relación a los países de habla inglesa, el Dr. Alvin A. Ashton, Decano del National Institute for Higher Education, Research, Science and Technology (NIHERST) expone las características del sistema de educación superior en Trinidad y Tobago, el que como los de los otros doce países de la Comunidad Caribeña (CARICOM) se ha desarrollado en la línea del pensamiento británico, aunque con un menor ritmo en cuanto a su accesibilidad, provisión, innovación y relevancia. En los países del CARICOM hay sólo dos universidades: la de West Indies (UWI), establecida en Jamaica, y la Universidad de Guyana, de carácter regional, que tiene sus sedes en Trinidad y Tobago y en Barbados. Existe además el College of Arts, Science and Technology (CAST) en Jamaica, que ofrece programas de tecnología a nivel de bachillerato.

En 1979 se crea en Trinidad y Tobago el "Committee on the Recognition of Degrees" (CORD), a cargo del reconocimiento de títulos extranjeros y de dar asesoría al gobierno sobre acreditación. Actualmente CORD no se limita sólo al reconocimiento de títulos extranjeros, sino que también se preocupa de la calidad de la educación postsecundaria que se ofrece en el país.

En la actualidad está en estudio una nueva legislación sobre Colegios Comunitarios (Community Colleges) que conlleva la creación de un mecanismo de acreditación autónomo, al que estarán afectas tanto las instituciones públicas como las privadas.

Aún cuando aún no se dispone de un sistema de acreditación adecuado, existe un amplio consenso en que una vez establecido, influirá de manera significativa en los sistemas de educación superior de Trinidad y Tobago y de la región de CARICOM, sólo si tiene un alcance más amplio, y cuyos objetivos sean la garantía de calidad, el mejor desarrollo de la educación superior y una mayor responsabilidad en relación con la oferta de educación.

En 1988, el Comité de Ministros de Educación (SCME) de CARICOM inició una investigación sobre el establecimiento de un mecanismo para determinar la equivalencia de las credenciales académicas en la región. El estudio reveló que, además de las dificultades inherentes al establecimiento de esta equivalencia entre diferentes países, la propia educación terciaria en la región enfrentaba otros importantes desafíos. Por ello el SCME recomendó a los ministros, en 1990, ampliar la estrategia regional incluyendo asistencia a los países de la Comunidad para el desarrollo de procesos de articulación y acreditación de las instituciones y programas de educación terciaria. Una de las prioridades para el período de planificación (1991-92) del SCME es la reglamentación y fortalecimiento de las instituciones y programas de educación

postsecundaria y el establecimiento de sus equivalencias. Estas actividades están en proceso, previéndose el pronto establecimiento de un sistema de acreditación que cubra todos los países del CARICOM.

## ii) República Dominicana

De acuerdo con la ponencia del Dr. Jose A. de Miguel, representante de la Asociación Dominicana de Autoevaluación Académica (ADAA), la característica más sobresaliente del Sistema de Educación Superior Dominicano, durante la segunda mitad de este siglo, ha sido su extraordinaria expansión cuantitativa, fenómeno llamativo por su magnitud y por la extraordinaria participación que ha tenido el sector privado en su configuración, durante los últimos treinta años.

La legislación de 1966 y 1967 determina que el respeto al orden público es la única condición para la fundación de instituciones privadas de educación superior, lo que explica en alguna forma la extraordinaria expansión del sector privado educativo en el país.

La matrícula del sector público creció más aceleradamente que la del privado en una primera etapa, hasta la mitad de los ochenta. La masificación poblacional de la universidad estatal originó el descenso cualitativo de muchos de sus programas o niveles, creándose una mala imagen institucional lo que, sumado a otros factores, contribuyó a la fundación de instituciones privadas.

El sector privado de educación superior se desarrolló en la República Dominicana bajo intereses y presiones diferentes, polarizándose en dos grandes grupos de instituciones.

Uno de ellos estuvo constituido por algunas de las nuevas instituciones, que deseaban asegurar espacios académicos de excelencia, con matrícula controlada con el fin de tener una población estudiantil adecuada para lograr una gestión ágil y tener una imagen de eficiencia. El factor monto de la colegiatura también funcionó como mecanismo de selección.

El segundo grupo se formó por otras instituciones fundadas en la década de los setenta, precisamente para atender una demanda por educación superior significativa de la población estudiantil que no podía ingresar a las otras instituciones de carácter elitista. Su diferencia básica con las primeras fue la carencia de mecanismos de control y sistemas organizativos desarrollados. Por otra parte, las elitistas, aunque habían puesto énfasis en la aplicación de controles, utilizaban la planificación más como instancia de organización que de evaluación de los resultados. Durante ese tiempo no hubo interés social por la evaluación de la educación superior. Ni el Estado, ni la comunidad

científica, ni el mercado laboral establecieron exigencias para evaluar los logros de las instituciones educativas superiores.

Sin embargo, a principios de los ochenta varios sucesos presionaron para que la universidad dominicana examinara sus actividades y resultados. Entre éstos es importante destacar la competencia entre ellas, la necesidad de diferenciarse y, en particular, hacer que el sistema de educación superior lograra mejores niveles cualitativos, lo que llevó en 1981 a un grupo de rectores a crear la Asociación Dominicana de Rectores de Universidades (ADRU).

El principal objetivo de la ADRU ha sido coordinar esfuerzos para el mejoramiento permanente de la Educación Superior en el país. Una de sus iniciativas más importantes fue la creación de la Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAA). Su propósito principal es la promoción de la conservación y mejoramiento de la calidad de la educación superior en la República Dominicana, promoviendo el autoestudio y acreditación en sus instituciones miembros. La metodología adoptada se basa en la práctica de la Middle State Association of Colleges and Schools de los Estados Unidos.

Una de las primeras iniciativas de la ADAA fue la preparación de una "Guía para el Autoestudio" y una "Guía de Criterios de Excelencia" o "Normas Cualitativas", que han servido de marco conceptual para la elaboración del autoestudio institucional, y de base para la primera etapa del proceso de acreditación en aquellos de sus miembros ya han concluido la de autoevaluación.

La ADAA parece ser un respuesta adecuada a muchos de los problemas de la educación terciaria en Santo Domingo y sus efectos positivos se están dejando sentir en el medio universitario dominicano.

### iii) México

El Dr. Gustavo Chapela en su presentación, establece que no existe en México ningún sistema de acreditación propiamente tal, ya que no se cuenta con una instancia que certifique periódica y sistemáticamente que una institución de educación superior desempeña sus funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura, en condiciones de calidad deseables, previamente establecidas y aprobadas por las universidades.

Lo anterior refleja que hasta ahora la educación superior, antes que pensar en la constitución de un sistema de acreditación de la excelencia, ha debido atender de preferencia la demanda creciente de la población juvenil por educación possecundaria.

Así, en las dos últimas décadas se ha podido apreciar la transformación del sistema universitario mexicano, que ha pasado de ser uno altamente centralizado, que giraba alrededor de la gran Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a otro que procura diversificar el número y tipo de instituciones de educación superior, prestando especial atención a la creación de institutos tecnológicos.

Así, el problema actual de la educación superior mexicana es el de pasar de una etapa de crecimiento cuantitativo de la matrícula estudiantil, que se puede considerar consolidada, a otra de incremento en la calidad de los servicios educativos que ofrece.

Durante los últimos años la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), han promovido un amplio debate para encauzar la educación superior hacia nuevos derroteros de calidad, originándose una serie de acciones orientadas a establecer un proceso de evaluación.

En 1989 se creó la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), con el fin de concebir y articular la evaluación de dicha educación en todo el país; dar continuidad y permanencia al proceso de evaluación, y proponer criterios y estándares de calidad para las funciones y tareas de la educación superior, además de atender las cinco líneas de evaluación señaladas en el Programa para la Modernización Educativa.

En mayo de 1990 la CONAEVA produjo el primer documento con recomendaciones en relación a los procesos de evaluación que se adoptarían. Luego de ser analizado en junio del mismo año por la ANUIES, se acordó iniciar el proceso de evaluación partir de una primera etapa de evaluaciones internas que deberían llevar a cabo las universidades de acuerdo con un cuestionario preparado por CONAEVA, para luego, en una segunda etapa, recibir la visita de comisiones de especialistas en las diferentes áreas académicas, las que evaluarían cualitativamente la docencia a nivel de licenciatura y postgrado, y la investigación.

Hasta la fecha se han realizado dos evaluaciones internas o autoevaluaciones, que han puesto en evidencia la dificultad de introducir un sistema evaluativo donde no hay cultura de evaluación. En todo caso, lo importante es que ella se ha iniciado y que hasta ahora, aún los más críticos, están a su favor, concentrándose la discusión en modalidades y aspectos de la misma.

En octubre de 1991 se iniciaron las visitas a las universidades por los Comités de Pares, que funcionan como instancia colegiada, integrados por nueve académicos de reconocido prestigio y un especialista proveniente del sector productivo.



Es previsible la creación, a mediano plazo, de un sistema nacional de acreditación en el que participen las instituciones de educación superior agrupadas en la ANUIES, aunque no se excluye la posibilidad de que lleguen a constituirse varios sistemas, uno por cada grupo de instituciones que participan en la Asociación: Universidades, Tecnológicas y Normales.

En conclusión, la experiencia mexicana muestra que el tránsito hacia un sistema de acreditación no es sencillo ni rápido. Sin embargo, si una vez establecido, el proceso de evaluación se realiza con criterios constructivos y propositivos, se estará en condiciones de contruir sobre esta base uno o varios sistemas de acreditación sólidos, que permitan ofrecer a la sociedad una educación superior confiable y de mayor calidad.

#### iv) Brasil

La experiencia de Brasil en materia de acreditación fué presentada por dos trabajos preparados, respectivamente, por el Dr. Claudio Cordelro Neiva de la Universidad Federal de Santa Catarina y por el Dr. Ricardo Chaves de Rezende Martins, Director Adjunto del CAPES (Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior).

● El Dr. Neiva inicia el análisis de la evaluación y acreditación de la educación superior en su país con un planteamiento conceptual e histórico del sistema educativo a partir del cual se refiere luego a las políticas gubernamentales de control del sistema, de su expansión, y de los patrones de desempeño y calidad de la enseñanza.

1.- Desde un punto de vista conceptual, considera que tanto los gobiernos como las instituciones de educación superior están sometidos a fuertes y variadas demandas de diverso orden, para cuya atención deberían disponer de un conocimiento mínimo cabal de las características estructurales y prácticas de la educación superior y de la investigación universitaria actual para establecer su capacidad de satisfacer las expectativas que la sociedad pone en ella.

La incorporación de métodos válidos y de acatamiento a sus resultados corresponde a decisiones políticas por la incidencia que tendrán sobre los actores del proceso, la organización y gestión de las instituciones y los estándares de desempeño con que deberán operar académica y administrativamente.

Todos los participantes de este proceso reconocen que tanto el gobierno como las instituciones requieren de este conocimiento, para superar las resistencias, incertidumbres e inseguridades que conlleva la instauración de medidas orientadas al cambio y sus normas orientadoras; así como también para aceptar los métodos o técnicas de evaluación y sus resultados, reconociendo así mismo su validez.

Desde el punto de vista político, una evaluación requiere del consenso previo en cuanto a estándares de desempeño y calidad, entre quienes tengan poder de decisión en su respectiva esfera de competencia, ya sean gubernamentales o no.

Los procesos evaluatorios de la educación e investigación necesitan de una perspectiva de mediano y largo plazo, por lo que deben tener correspondencia institucional, tanto dentro como fuera de ellos.

Las diferencias de pensamiento de las corrientes dominantes de los procesos políticos y partidarios que condicionan las actividades académicas; las diferentes posiciones ideológicas y pedagógicas de las personas que les dan sustentación, fuerza y sentido; los distintos objetivos y proyectos de vida de las sucesivas cohortes de estudiantes y egresados; y las variadas posiciones pedagógicas políticas e ideológicas de los profesores, que no siempre guardan estrecha relación y sintonía con los objetivos institucionales declarados, contribuyen a las incertidumbres e inseguridades que se manifiestan al tratar de redefinir los objetivos y seleccionar los patrones de desempeño e indicadores de calidad requeridos, dificultando el acuerdo entre las diferentes partes.

Si a estos se suman otros aspectos en el plano de la acción gubernamental como expansión de la oferta por enseñanza, asignación de recursos para docencia e investigación, formulación de programas de largo alcance para regular la formación de recursos humanos en función de las metas de desarrollo, hacen que el establecimiento de políticas gubernamentales ordenadoras del desarrollo de los sistemas de educación superior afecten intereses, provocando resistencias, inseguridades e incertidumbres, provocando en mayor o menor medida reacciones al cambio.

Las actividades de evaluación deben desarrollarse en planos más amplios que el institucional para evitar sesgos propios, de modo que sean políticas y normas generales las que delimiten tanto las acciones administrativas como los programas, en la perspectiva de la expansión del sistema de educación o el mejoramiento de los patrones de desempeño.

Dichas actividades, en cualquier nivel que se implanten, afectarán los procesos de planificación, formulación de políticas públicas o institucionales y resignación de recursos, tanto a nivel de gobierno como de instituciones, administradores y personas. De aquí que sea necesario considerar algunas estrategias adecuadas, tanto en el plano institucional como gubernamental, para superar la resistencia al cambio o reducir su impacto hasta niveles tolerables por los afectados por ellas.

2.- La preocupación por el problema de la educación superior y sus relaciones con el desarrollo nacional se remontan en Brasil a los años 30, pero es sólo desde la década de los 70 que se vienen presentando, casi cronológicamente, propuestas y conceptos sobre evaluación vista desde diferentes perspectivas, considerándola como soporte para la acreditación y reconocimiento de nuevas instituciones y programas; como mecanismo de ajuste de la expansión del sistema, como proceso de seguimiento y examen institucional o como instrumento social de revisión y control de la calidad de la docencia y la investigación.

En 1991 se reforma la enseñanza básica y media, o de 1er. y 2o. grados, con el fin de mejorar la cobertura de la enseñanza básica de 1er. grado y ampliar las oportunidades de formación media de 2o. grado, como una estrategia para disminuir la demanda por educación superior y asegurar al mercado en expansión la mano de obra técnica calificada, que requiere para su desarrollo.

El modelo se estructuró en redes locales de educación preescolar (niños de 4 a 6 años de edad); redes locales urbanas y rurales de enseñanza de primer grado (7 a 14 años de edad); redes locales urbanas de enseñanza de segundo grado (15 a 19 años de edad); y redes de instituciones de enseñanza superior, tanto de formación profesional como de formación e investigación (establecimientos universitarios).

Estas redes y sistemas responden a una supervisión y control local, estatal y federal, estando prevista una legislación en relación con procesos de evaluación con fines de acreditación, seguimiento y control de la calidad de la docencia y formación para el trabajo.

En el caso de la enseñanza superior se considera su autonomía; el seguimiento y evaluación externos deben ser indirectos; los establecimientos privados están sujetos a la supervisión del Consejo Federal de Educación; los Estados Federales, que mantienen universidades hace más de cinco años, son competentes para supervisar los demás establecimientos (estatales o municipales) en su jurisdicción; y, por último los programas de investigación y posgrado están sujetos a la acreditación y evaluación de una agencia autónoma del Ministerio de Educación (CAPES), como se detalla, más adelante al comentar el trabajo del Dr. Martins.

En 1975 el Ministerio de Educación estableció algunas exigencias de control con fines de planificación y toma de decisiones relativas a la acción de nuevos establecimientos y cursos. En primer lugar se procuró organizar los distritos "geo-educacionales" (DGE) previstos en la ley, lo que fue dificultado por la diversidad de autoridades y fuertemente influenciado por la presencia de instituciones públicas (federales, estatales y municipales). En 1967 el Ministerio procuró estimular la adopción del análisis institucional como apoyo a la evaluación de la de enseñanza superior lo que

fracasó, al cabo de cuatro años, sin resultados significativos. Entre 1981 y 1984 la opinión pública se torna fuertemente crítica en relación a los siguientes aspectos de la educación superior: expansión desordenada y baja calidad del sector privado; caída de la calidad de la enseñanza en el sector público; crecimiento incontrolado de los gastos en las universidades federales; insuficiente participación universitaria en el desarrollo científico y tecnológico nacional; elevado desempleo o subempleo y desvío de su especialidad de los egresados; y fortalecimiento marcado de movimientos gremiales corporativistas de docentes y funcionarios técnico-administrativos.

En 1983 el Ministerio elaboró un Proyecto de Ley de Reforma de la Enseñanza Superior Federal, que no llegó a ser tratado por el Congreso Nacional. Un nuevo esfuerzo (1984) para evaluar en profundidad la enseñanza universitaria (Proyecto PARU), se interrumpió sin alcanzar resultados globales.

En 1985 una Comisión Nacional de Alto Nivel, produjo un Informe de Recomendaciones, centrado en la necesidad de implantar mecanismos permanentes de evaluación institucional y de gestión en instituciones financiadas con recursos públicos y de calidad de la enseñanza superior de modo general.

3.- El Sistema de Educación Superior en Brasil depende del Ministerio de Educación, que ejerce esta tuición por medio del Consejo Federal de Educación (CFE). En el caso de programas de pregrado los requisitos para su autorización establecen el reconocimiento, una vez que concluye la primera promoción y es renovable cada cinco años.

A partir de 1986 el Ministerio procuró llevar a la práctica la evaluación institucional de pregrado, tanto interna como externa, aunque jamás se formalizó un "programa" o "proyecto" específico, orientado a iniciar los procesos o procedimientos de evaluación mencionados.

Al final, bajo una fuerte crítica sobre la cuestión de la enseñanza superior y un cuadro de grave crisis económico-financiera del Estado, se adoptó una política sustentada en dos líneas de acción estratégica aparentemente conflictivas:

Una agresiva línea de identificación de los principales problemas objeto de la crítica de la sociedad brasileña, y una línea de apoyo técnico y financiero para proyectos de investigación metodológica y de actividades de evaluación interna y externa, fueron la base del llamado Programa Nacional de Evaluación.

En conjunto las instituciones pequeñas afrontaron la autoevaluación más rápidamente que las grandes; las privadas más que las públicas y las distantes de los grandes centros urbanos la acogieron más rápidamente que las localizadas en ellos.

Considerada en perspectiva macroscópica, la implementación de la evaluación como instrumento rutinario de apoyo a la administración institucional por un lado, y la formulación y administración de políticas públicas por otro, ha presentado dificultades variadas de diversa complejidad.

A las gestiones ministeriales, entre 1985 y 1989, y al discurso sobre la calidad de la docencia, aun permanente, no han correspondido políticas destinadas a proveer apoyo técnico-operacional y gerencial, sea para la administración de las universidades públicas brasileñas, sea para el fortalecimiento de las actividades de planificación, evaluación y control de los órganos centrales de administración de los sistemas de enseñanza.

En particular, en relación con la educación universitaria, la cuestión de la autonomía es todavía una cuestión abierta debido al conjunto de amarras legales y administrativas a que están sujetas las instituciones de educación superior.

Lograr alcanzar una aceptación razonable de procesos evaluativos consagrados depende, entre otras cosas, de tiempo para el reconocimiento y aceptación del proceso; credibilidad de las agencias de evaluación; flujo regular de recursos para la mantención del proceso dentro de límites de calidad reconocidos y, por último, de políticas públicas coherentes con los resultados obtenidos y un manejo seguro de esas políticas, de modo de generar tendencias a la generalización de patrones de desempeño y de calidad.

En el pregrado, la experiencia acumulada sobre acreditación de pregrado en Brasil, es menos relevante que la lograda por CAPES a nivel de postgrado, estando orientada más bien a la evaluación de nuevas instituciones y nuevos programas. Es externa y la organiza el Consejo Federal de Educación (CFE). Las dificultades que ha habido para llevarla a cabo, conforme a los planes y atribuciones de dicho Consejo, se deben a que la gran diversidad de programas hace prácticamente imposible la acción de un órgano centralizado. En consecuencia, se verifica que no hay un sistema de seguimiento ni una evaluación sistemática institucional bien establecida, como la hay en el postgrado. Existe falta de uniformidad en la construcción de indicadores y no se cuenta con personal especializado en las distintas instituciones para el diseño, organización, ejecución, y análisis requeridos por un sistema de autoevaluación, siendo escasas las experiencias en materia de evaluación voluntaria llevada a cabo metodicamente.

En la actualidad, el esfuerzo en relación con acreditación de pregrado está orientado, predominantemente, a la fijación de criterios para asignación de recursos y a la determinación de algunos indicadores de control, tales como relación profesor/alumnos; costo de la enseñanza, etc.

Una nueva legislación en relación con la regulación de la autonomía universitaria deberá, en todo caso, hacer emerger nuevos enfoques sobre evaluación de calidad y desempeño institucional de las universidades.

Por último el trabajo aborda aspectos relacionados con la implementación de los procesos evaluativos, las estrategias para la viabilidad de los procesos de planeamiento y control y los factores condicionantes existentes, tanto en el plano institucional, como en los planos nacional e internacional, incluidas las posibilidades de la consideración del tema en el contexto de MERCOSUR.

4. El sistema de Acreditación Universitaria de Programas de Postgrado, en Brasil, por medio del Sistema de Seguimiento y Evaluación de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES), descrito por el Dr. Martins<sup>16</sup>, tuvo su origen en el ámbito de la operacionalización del I Plan Nacional de Postgrado (IPNG), cuyas preocupaciones básicas fueron la expansión del sistema de cursos, teniendo como objetivo, sobre todo, la calificación del cuerpo docente de las instituciones de enseñanza superior.

En el I PNPG se reconocía el crecimiento acelerado del sistema de postgrado y la necesidad de crear mecanismos para asegurar la calidad de los cursos existentes y de los que se crearán en el futuro. El CAPES es una experiencia bien establecida, con más de quince años de trabajo en que se ha acreditado alrededor de mil programas, logrando un reconocimiento amplio en el país, si bien no ha estado exenta de polémicas y desafíos.

Su objetivo es colaborar con el progreso de los programas de postgrado, fomentando la búsqueda de la excelencia.

La evaluación es externa al CAPES, que la lleva a cabo por medio de comisiones evaluadoras constituidas por pares escogidos del medio académico brasileño, miembros del cuerpo de docentes e investigadores de los programas de maestría y doctorado, en continua rotación. Se basa en la información que se reúne anualmente por medio de formularios estandarizados y en los informes de las Comisiones Evaluadoras que visitan periódicamente a las universidades.

Los programas son evaluados cada dos años, alternadamente, por lo que anualmente se evalúa un 50% de ellos.

---

16. Presentado por el autor en el Seminario Acreditación Universitaria, organizado por CINDA en la Universidad Católica de Río de Janeiro, en Octubre de 1990.



Los resultados de esta evaluación se utilizan para orientar políticas y estrategias de apoyo, financiamiento y acreditación de los postgrados en el país, así como también se envían a los propios cursos e instituciones que los mantienen, de modo que constituyan una ayuda al continuo perfeccionamiento del sistema de postgrado.

Una de las consecuencias más inmediatas del sistema de evaluación de la CAPES es su incidencia en la distribución de recursos a los programas de postgrado en que, aunque la evaluación y la decisión de concesión de ayudas son dos instancias distintas y autónomas, la segunda obviamente se basa en la primera.

En este punto hay que distinguir entre el uso que hacen de esta información los organismos gubernamentales que conceden recursos al postgrado e investigación y el que hacen internamente las instituciones de enseñanza superior.

La evaluación promovida por el CAPES se utiliza cada vez más como una de las bases de las políticas de gobierno, en particular el financiamiento que el Gobierno Federal brinda a las universidades a través del FINEP<sup>17</sup> y del CNPq<sup>18</sup>.

Por otra parte, los resultados de la evaluación son utilizados con cierta intensidad por las instituciones de educación superior, con vistas a la revalorización de programas, desactivación de algunos, distribución de recursos y actividades de autoevaluación, tanto en las instituciones de enseñanza superior como en los propios programas de postgrado.

Los problemas ya dilucidados por las evaluaciones realizadas sugieren nuevos aspectos que CAPES debe considerar en el proceso y situaciones que presentan desafíos que el actual sistema de evaluación debe enfrentar en el futuro inmediato.

Para la organización de nuevos programas de postgrado existe libertad para abrirlos, con acreditación cada dos años.

La experiencia de CAPES en evaluación de programas de postgrado se toma con frecuencia como referencia para el caso de la educación de pregrado en el Brasil.

Sin embargo, este modelo no parece fácilmente traspasable ya que él se ocupa de programas avanzados concentrados en un número reducido de instituciones que tienen un razonable patrón de calidad.

#### 17 *Financiadora de Estudios y Postgrado.*

#### 18 *Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico.*

#### v) Colombia

La experiencia colombiana fue presentada por los doctores Jaime Galarza, Rector de la Universidad del Valle y Alvaro Martínez, Secretario General del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Ambas ponencias analizan la situación colombiana, una desde el punto de vista de la universidad y la otra desde la óptica del organismo estatal que tiene a su cargo la supervisión, orientación y control del sistema de educación colombiano. Ello permite visualizar en forma amplia la experiencia de este país que es una de las más extensas y largamente establecidas, aunque no por ello exenta de controversias como se desprende de las exposiciones comentadas.

• El Dr. Galarza, desarrolla en su ponencia algunas ideas en relación con los procesos de evaluación y acreditación en Colombia, concebidos en perspectiva latinoamericana.

Los elementos de carácter conceptual y estructural que plantea en el documento tienen un doble propósito: por un lado, clarificar los conceptos que subyacen a la evaluación y acreditación como procesos técnicos y que como tal han fundamentado dichas prácticas y, por otro, identificar y analizar algunos aspectos relacionados con el entorno socio-político y cultural de la universidad colombiana y del país como parte de América Latina y el Caribe, los cuales dejan entrever la dimensión política y educativa de los procesos mencionados.

Considerar el contexto y el proceso como ejes centrales de la ponencia tiene sentido en la medida en que se les vincula, por una parte, a prácticas administrativas y académicas que por múltiples razones no permitieron ejercitarlos como elementos significativos, cuya relevancia en el momento actual y hacia el futuro no es posible desconocer y, por otra, a la existencia de un orden cultural en el que no han estado presentes de manera consciente y deliberada, ni la planificación, ni la evaluación como proceso que la acompaña y menos aún, la información como elemento sustancial de éstos.

Intervenir en este sentido es sencillamente reconocer su valor desde el punto de vista del conocimiento y de las posibilidades que ello nos ofrece para ampliar nuestra capacidad de control sobre la realidad, con mayor razón tratándose de América Latina y el Caribe como Región.

Las ausencias culturales mencionadas se enfatizan en la ponencia al señalar, como parte del análisis actual, las tendencias y cambios institucionales que están ocurriendo en Colombia y que se materializan en procesos como la Modernización del

Estado, la Regionalización, la Descentralización y la incorporación de la Ciencia y la Tecnología al desarrollo económico y social del país.

Luego de identificar fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades de la universidad colombiana frente a su contribución a la calidad de la educación como proyecto cultural y la de éste, a su vez, al proyecto social y político del país, entra en el análisis prospectivo tratando de vislumbrar los desafíos y retos que tendrán que asumir los sistemas de evaluación y acreditación, para operar con eficacia en realidades y acontecimientos cada vez más complejos, cambiantes e interdependientes.

Para responder a estos compromisos, que requieren mucha flexibilidad, se plantea la necesidad de que la universidad latinoamericana, y en particular la colombiana, no siga siendo reactiva, sino que por el contrario, como institución innovadora se anticipe a los acontecimientos, y esté preparada permanentemente para proporcionar respuestas oportunas y creativas.

Para lograr lo anterior sugiere trabajar estrategias conceptuales y metodológicas que trasciendan las prácticas tradicionales y que, por lo tanto, posibiliten un mayor grado de inserción de los sistemas de evaluación y acreditación, en los procesos de toma de decisiones inherentes a las actividades académicas y administrativas de las universidades, propiciando con ello el desarrollo de uno de sus apoyos fundamentales, como es el sistema de información.

Por último el trabajo propone algunas pautas para resolver la problemática implícita en los ejercicios de evaluación y acreditación realizados y vivenciados en lo que va corrido de la década del 90, para procurar una intervención acorde con nuevas concepciones de universidad, que se derivan de los cambios institucionales y de las nuevas tendencias y movimientos socio-culturales que se están presentando en la mayor parte de los países, y que en Colombia se concretan básicamente en la nueva Constitución de 1991, que consagra el concepto de autonomía en el contexto de una sociedad pluralista y participativa.

Otra recomendación apunta a resolver la permanente tensión entre la autonomía universitaria y los sistemas de evaluación y acreditación. En este sentido propone estimular y fomentar actividades que contribuyan a establecer la planificación, la evaluación y la información como procesos, actitudes y culturas, así como una posibilidad real de legitimar en la práctica la autonomía universitaria.

● El Dr. Alvaro Martínez Ocampo, analiza en su presentación la evaluación académica e institucional de la Educación Superior en Colombia, en la perspectiva de la experiencia de ICFES como organismo oficial encargado de la supervisión del sistema de educación superior nacional.

El ICFES fue creado en 1968 como organismo auxiliar del Ministerio de Educación para supervisar la calidad de la Educación Superior y proporcionar asistencia técnica y económica, así como administrativa a las instituciones de este nivel.

Al poco tiempo, su función de fomento prácticamente desaparece, tomando el carácter de un instituto intervencionista dedicado a controlar todas las actividades de la universidad, desde la creación de programas, el costo de matrículas hasta la aprobación de los estatutos de cada institución.

Actualmente para el ICFES es imposible físico controlar las 252 instituciones que existen en Colombia y sus 2.000 programas diferentes. Estos sistemas de control no concuerdan con la época y con la concepción de universidad moderna y su quehacer. Por ello, se ha resuelto proponer una reforma a la ley que regula la Educación Superior, una reforma a las facultades de Educación y una reestructuración del Instituto, cuya nueva misión y quehacer se desprenderá de la nueva ley.

Ha cambiado el concepto de la evaluación académica y de quienes deben participar en ella. Así, por evaluación se entiende un proceso de identificación, de análisis crítico y prospectivo sobre la evolución y desarrollo académico alcanzado por la institución en una disciplina o profesión. Se busca por lo tanto interpretar y valorar, a través de un proceso participativo, dialógico, reflexivo y crítico, el estado de avance de un programa académico, en la construcción, consolidación, validación y comunicación del conocimiento que le es propio.

En cuanto a los sectores que deben participar en ella se considera que debe ser la comunidad académica constituida por los mismos responsables del programa y sus pares; y por la sociedad que debe calificar el impacto de los egresados y la participación de la Universidad en la solución de problemas en el entorno donde ella interactúa.

En la nueva ley se propone autonomía total para la producción de conocimiento, para su validación y su difusión, pero en tanto que la educación es un servicio público, el Estado se reserva el derecho de control.

Se busca un régimen especial para la universidad estatal que le permita el nombramiento de sus cuadros directivos, y que aunque sea un establecimiento público, su gestión administrativa se desarrolle bajo las normas del derecho privado para cauterizar su eficiencia.

También se propone la creación de un Consejo Nacional de Educación Superior que distribuya la partida presupuestal para el sistema con criterios de estímulo a la gestión institucional, al desarrollo de la investigación y a la calidad académica.

También se propone establecer un sistema de información al usuario y un sistema de acreditación institucional basado en indicadores de calidad relacionados con las siguientes áreas: misión, objetivos y logros; proyecto educativo; servicios de apoyo a la docencia; investigación; convenios; extensión; recursos físicos y financieros; acreditación; publicación y resultados.

Se espera que el sistema de acreditación que surgirá de esta reforma, junto con respetar el principio de autonomía institucional, ejercida responsablemente en concordancia con el marco institucional y legal que rige la prestación del servicio educativo en el país, hará transparentes las condiciones de operación de las instituciones, la relación entre su misión y los logros, la calidad académica de sus servicios, claridad en sus mecanismos financieros y transparencia en la aplicación de la normatividad que rige el funcionamiento de la institución.

Como se ha podido apreciar de las presentaciones en referencia el ICFES tiene atribuciones para autorizar la concesión de personalidad jurídica de las nuevas entidades privadas, las que para funcionar requieren adicionalmente de su aprobación para sus programas de estudio. En el caso de las instituciones públicas ellas son creadas por decisión de la autoridad competente mediante los instrumentos constitutivos que correspondan a cada situación (acuerdo de asamblea departamentales). Estas universidades tienen, sin embargo, en relación con sus programas de estudios, que cumplir las mismas exigencias de aprobación por el ICFES que las privadas.

Esta aprobación de programas tiene el carácter de provisional, por un período inicial de cinco años. Con el tiempo puede llegar a adquirir vigencia permanente. Las propias instituciones deben presentar una autoevaluación, sujeta a una inspección periódica de ICFES a cargo de una comisión revisora. Estas comisiones están formadas por pares del propio país.

En materia de reconocimiento y de acreditación del quehacer institucional es conveniente destacar el papel que ha cumplido la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), en promover procesos institucionales de autoevaluación entre sus socios.

En Colombia se han desarrollado experiencias autoevaluativas, tanto en universidades públicas como privadas, en respuesta, en cierta forma, a la capacidad de control de que está facultado el ICFES. Por otra parte, como se ha visto, éste está estudiando formas descentralizadas de ejercer su función, mediante la delegación en determinadas universidades de un papel de tutela y de supervisión sobre grupos de estas instituciones, como una forma de autorregulación concebida desde el interior de los subsistemas.

#### vi) Venezuela

Aunque Venezuela no estuvo representada en este Seminario se incluye aquí la información recogida en el Seminario sobre Acreditación que se llevó a cabo en Río de Janeiro en Octubre de 1990, como una manera de completar la perspectiva regional de este libro.

En Venezuela se llevan a cabo procedimientos de evaluación aplicables a nivel tanto de postgrado como de pregrado, a través del Consejo Nacional de Universidades, que es un órgano estatal creado por ley, con facultades para conceder las licencias de funcionamiento de las nuevas instituciones de educación superior y hacer un seguimiento de las mismas hasta que egresa la primera promoción (evaluación formativa). Luego se llevan a cabo evaluaciones sumativas, estando sujetas las instituciones evaluadas a reinscribirse cada cinco años. Estas universidades mantienen una condición de institución experimental hasta que se la califica como competente para alcanzar plena autonomía. Para esto se tienen en cuenta la capacidad académica constituida en función del plan de profesores, su condición contractual y el nivel del mismo.

Todo este proceso se desarrolla sin que exista una acreditación explícita por este organismo externo. En definitiva, en materia de certificación o de reconocimiento de la calidad y prestigio de las instituciones, son gravitantes los mecanismos informales. Todo ello, no obstante corresponderle al Consejo mencionado revisar las solicitudes de recursos presupuestarios públicos de cada universidad.

#### vii) Bolivia

En Bolivia las instituciones universitarias están integradas en un organismo nacional llamado la Universidad Boliviana, que ha establecido la necesidad de realizar en forma periódica un análisis interno del conjunto de sus actividades.

Las experiencias más inmediatas que se tiene en este campo, se refieren a la realización del Diagnóstico Académico-Institucional. Este se originó en dos experiencias iniciales que permitieron elaborar un proyecto global, que luego de ser discutido con cada una de las Universidades, fue puesto en práctica con muchas dificultades a partir de 1987.

El VII Congreso de Universidades, que se llevó a cabo en 1989, acordó continuar el trabajo de diagnóstico académico junto con los diagnósticos socioeconómicos regionales.

El Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana elaboró la Propuesta para un Programa de Automejoramiento Universitario, Metodologías y Decisiones

Conceptuales, cuyo texto fue enviado por su Secretario Ejecutivo Dr. Mario Ríos A. como contribución al Seminario sobre Acreditación Universitaria, que lo incorporó en calidad de documento de referencia del que se sintetizan aquí sus puntos más relevantes.

La evaluación institucional, ya sea que se desarrolle en una organización educativa como la Universidad o de cualquier otra índole, es la base para un programa de transformación institucional hacia una situación cuali-cuantitativamente superior.

El Programa de Automejoramiento Universitario constituye una Autoevaluación, dirigida a posibilitar transformaciones destinadas a lograr mejoras substanciales en la actividad universitaria, transformaciones que deben ser asumidas y ejecutadas por los componentes de la universidad.

Se destaca en la Propuesta que si bien sus objetivos son conocer y valorar un producto, un proceso o una actividad, su función es constituir la base informativa para corregir deficiencias o anticiparlas, impulsar mejoras, establecer prioridades futuras o iniciar amplios procesos de reestructuración global. En todo caso considera tanto la evaluación interna o Autoevaluación, como la Evaluación Externa.

Como campo de evaluación se entiende a un grupo de aspectos reunidos por afinidad. Estos campos se determinan de acuerdo a los tipos de actividades centrales de la institución y de las particularidades nacionales, habiéndose establecido cinco campos para la evaluación de la universidad. Ellos son: Proceso de enseñanza-aprendizaje, Investigación, Interacción Social, Gestión Universitaria y Gobierno Universitario.

Luego de definir los campos de evaluación, el documento plantea la metodología a seguir para llevar a cabo la evaluación institucional en cada uno de los campos establecidos.

La Propuesta concluye estableciendo que, dadas las características de las universidades públicas del país, es tarea prioritaria complementar su evaluación con una visión general del Sistema de la Universidad Boliviana que, además de destacar sus particularidades, considere sus características comunes que contribuyan a permitir su integración.

Para realizar esta tarea, propone formar una Comisión Nacional, con representantes de cada una de las Universidades, del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana y, en caso de requerirse, técnicos externos.

Esta Comisión tendría como tareas: Aplicar la evaluación en su dimensión institucional; coordinar y asesorar el desarrollo de la evaluación institucional en las universidades; compilar la información resultante de las evaluaciones internas; relacionarse con instituciones y organizaciones representativas nacionales, y difundir

ampliamente los resultados generales de la Autoevaluación del Sistema de la Universidad Boliviana.

Por último el documento reitera, que la Universidad Boliviana ratifica su opción de lograr un cambio profundo, que contribuya a su vez a la transformación de la realidad nacional. Hace notar que en esta perspectiva la fase de autoevaluación solo tiene significado si sus resultados conforman la base del Plan Nacional de Desarrollo Universitario y constituyen el primer paso para la transformación de la Universidad.

#### 4. El Caso de Chile

Con el fin de conocer en profundidad las características que ha tenido el proceso de acreditación en Chile, aún en desarrollo, se organizó un Panel que se llevó a cabo en la IV Sesión Plenaria para exponer y debatir la experiencia de los sistemas chilenos sobre examinación y acreditación universitaria imperantes actualmente.

En esta oportunidad se presentó la experiencia de dos universidades que han participado en el proceso de "examinación", como examinadora y examinada respectivamente. Se expuso, además, la experiencia de dos universidades, actualmente en proceso de "acreditación", exponiéndose también la experiencia y posición de Consejo Superior de Educación.

Por razones de espacio, la Segunda parte de este libro solo incluye la presentación del Subsecretario de Educación, la de una universidad examinada y la de Consejo Superior de Educación, por estimarse que ellas reflejan bien las características y proyecciones del sistema en estudio en la nueva ley de educación superior, actualmente sometida a la consideración del Congreso Nacional.

#### 1. Política Actual

De acuerdo con el Dr. Allard, Subsecretario de Educación, en sus palabras de inauguración, Chile no cuenta aun con modalidades adecuadas de acreditación. El problema preocupa porque la educación superior chilena a partir de 1981, de ocho universidades consolidadas, pasó a un conjunto demasiado numeroso de instituciones de educación superior, con una amplia diversificación.

La diversidad de universidades en el sistema no está determinada sólo, principalmente, por la distinción pública/privada, sino por otros factores más asociados a la calidad de los programas, de infraestructura, de los académicos y de los alumnos, etc.

Por otra parte, en lo que respecta a la creación y supervisión inicial de las nuevas instituciones hay confusión por la coexistencia de dos regímenes paralelos con mecanismos y criterios distintos entre sí. La Constitución del Consejo Superior de Educación ha contribuido a un mayor ordenamiento institucional dentro de un régimen público de supervisión, aunque la persistencia de un sistema de examinación que incide en la verificación del rendimiento de los estudiantes y no en una visión evaluativa de la institución en su conjunto, dificulta el rol del Estado de caucilar la fe pública.

El Gobierno ha querido actuar sin precipitaciones, aunque en forma constante y clara, creando las condiciones que hagan posible llevar a cabo las transformaciones de los aspectos críticos que presenta el sistema, sobre la base de un amplio acuerdo, como se requiere cada vez que se propician cambios en sectores que por su relevancia trascienden las políticas del equipo gobernante.

En Chile se suele asociar el concepto de regulación, evaluación o acreditación principalmente con las nuevas instituciones privadas. Sin desconocer la importancia que tiene establecer niveles de exigencias de calidad para la creación de nuevas instituciones, y de seguir su desarrollo inicial hasta que hayan logrado un estado aceptable de consolidación (que la ley actual estima se logra, luego de a lo menos seis años de funcionamiento), no parece posible excluir de un proceso similar a las antiguas instituciones, públicas o privadas con aporte del Estado.

La opción no puede ser otra que la adhesión voluntaria de las instituciones autónomas a un mecanismo de regulación o acreditación, aun cuando parece indispensable incorporar elementos que incentiven dicha adhesión, como acceso a fondos especiales o a recursos para el financiamiento estudiantil, por ejemplo.

## 2. Los sistemas de examinación y acreditación en Chile

El sistema de examinación fué establecido por 1981, por la ley que normó la creación de nuevas instituciones de educación superior en Chile. Según ella, las nuevas instituciones, luego de obtener la autorización oficial para funcionar, deberían someterse al proceso de examinación por una universidad establecida, de acuerdo con un convenio celebrado entre ambas.

La examinación cubre solo dos aspectos:

- a) la aprobación o modificación por parte de la entidad examinadora, de acuerdo a su propio criterio curricular, de los planes y programas de estudio de la entidad examinada, y

- b) la evaluación del rendimiento académico del alumnado de la institución sujeta a examinación, hecha por la entidad examinadora.

Al término de este proceso, que tiene una duración definida, y cumplidos los requisitos de la examinación, la universidad nueva obtiene el reconocimiento oficial definitivo, es decir su autonomía plena, no existiendo posteriores evaluaciones.

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LODE) de 1990, modificó esta modalidad de reconocimiento, estableciendo un sistema llamado "acreditación", como procedimiento para el reconocimiento oficial de instituciones nuevas de educación superior.

De acuerdo con sus disposiciones la acreditación verifica el cumplimiento progresivo del Proyecto Institucional o Proyecto Educativo que la propia Institución que se somete a acreditación, presenta libre y soberanamente al Consejo Superior de Educación, entidad que ejerce la función de acreditadora.

Los aspectos que cubre el proceso de acreditación en la verificación del cumplimiento del desarrollo del Proyecto, dicen relación con: La docencia, en cuanto al cumplimiento de planes y programas, técnicas pedagógicas usadas, aspectos didácticos empleados; la investigación propuesta; la extensión académica e institucional; los aspectos físicos y de infraestructura y los recursos económicos y financieros.

En general, se verifica si la institución cuenta con todos los elementos conducentes al otorgamiento de los grados académicos y títulos profesionales que la entidad ofrece al medio.

Al término del proceso, luego que la institución ha demostrado poseer la capacidad cabal para conferir grados académicos y títulos profesionales en forma independiente, el Consejo le otorga la certificación que acredita su plena autonomía académica, no habiendo evaluaciones posteriores.

La única entidad legalmente autorizada para ejercer la acreditación es el Consejo Superior de Educación, establecido por la misma LODE.

El sistema de examinación fué descrito por Josefina Aragonese, Directora General de Docencia de la Universidad Católica de Chile y por Mario Albornoz, Rector de la Universidad de las Américas. Ambos mostraron su experiencia desde la perspectiva de una universidad examinadora y de una universidad examinada, respectivamente.

Sobre el sistema de acreditación expusieron María José Lemaitre, Secretaria Ejecutiva del Consejo Superior de Educación y los rectores Rubén Covarrubias y Hugo Gálvez, de las Universidades Mayor y Central, respectivamente.

En relación con el sistema de examinación, las presentaciones e intervenciones fueron coincidentes en que ha presentado más limitaciones que ventajas. Las principales limitaciones mencionadas fueron tres:

- a) Falta de flexibilidad para aceptar innovaciones parte de la institución examinadora.
- b) Se estimó inadecuada la importancia que en la calificación de la institución examinadora, se da al rendimiento del alumnado en las asignaturas, y
- c) El alto costo que significa para la universidad examinada el pago de los derechos pactados con la universidad examinadora.

Respecto al sistema de acreditación, la Secretaria Ejecutiva del Consejo Superior de Educación, destacó que una de las funciones esenciales del Consejo es la acreditación institucional de nuevas universidades, uno de cuyos principales criterios para su reconocimiento es la verificación progresiva del proyecto educativo de la institución y su capacidad para cumplirlo.

Las presentaciones o intervenciones coincidieron en que la experiencia con el nuevo sistema, aunque reciente aún, ha mostrado ser satisfactoria y funciona para las instituciones que se han acogido a él.

En aspectos específicos se observó que los antecedentes e información requerida por el sistema, exige de las universidades nuevas en su etapa de incorporación, un intenso trabajo por el grado de precisión y detalle que involucran.

Se reconoció, sin embargo, que la preparación del Informe Autoevaluativo y el Plan de Desarrollo, que la institución debe presentar para su incorporación al sistema, constituyen elementos estratégicos de la mayor importancia para el futuro de la nueva institución educativa.

Se consideró también, que si bien la demás información solicitada no presenta dificultades de comprensión, en algunos casos, su nivel de detalle debería modificarse en la perspectiva de la dinámica propia de las instituciones.

Al término de las presentaciones se destacó que el establecimiento del sistema de acreditación en el país, aunque limitado en su alcance y cobertura aún, constituye un paso muy importante para el mejoramiento cualitativo y cuantitativo del sistema chileno de educación superior.

Se estimó además, que uno de los factores del éxito del sistema ha sido la idoneidad académica, capacidad y amplitud de criterio del Consejo Superior de Educación, en la gestión del proceso. Esto ha incentivado la incorporación a él de las nuevas instituciones aún en examinación a optar por aquel. Es así que al 30 de Septiembre de 1991, de 118 instituciones privadas sin aporte estatal, 43 estaban en proceso de acreditación.

Se destaca también, que la exigencia de la presentación del Proyecto Institucional y de la Autoevaluación, ha contribuido a la incorporación formal en las nuevas instituciones de dos elementos básicos para su desarrollo.

Se consideró deseable que las instituciones tradicionales del sistema de educación superior, no afectas al sistema de acreditación se incorporen a él, constituyéndose así éste en un sistema nacional.



#### IV. CONSIDERACIONES Y RECOMENDACIONES FINALES

Las Comisiones de Trabajo, que durante el desarrollo del Seminario fueron recogiendo y analizando las presentaciones y debates, sometieron a los participantes en la Sesión de Clausura sus Consideraciones y Recomendaciones Finales en relación con los temas programados, lo que dió origen a un interesante debate. Se entrega una síntesis de su contenido.

#### COMISION I

#### FUNDAMENTOS CONCEPTUALES

La Comisión analizó en profundidad los conceptos que a juicio de miembros concitaron mayor aceptación e interés por ejecutar estudios en torno a ellos.

##### a) Necesidad y legitimidad de la acreditación

Se estima que la sociedad tiende, naturalmente, a establecer un juicio sobre la calidad de las instituciones de Educación Superior. Aunque existe una suerte de acreditación social informal, se debe estimular el estudio de las razones, tanto de carácter social como académico, que justifican la establecer la acreditación universitaria como un proceso sistemático, organizado y público, de amplia cobertura, aunque de carácter voluntario para salvaguardar la autonomía universitaria.

Se consideró que éste es un fenómeno complejo y múltiple, no atribuible a una sola causa. En este sentido la propuesta de José Joaquín Brunner, entre otras, constituye un punto de vista global fundamentado y serio, que analiza la situación desde un punto de vista que vale la pena profundizar.

Su presentación caracteriza y atribuye la actual crisis de la Educación Superior en América Latina en el agotamiento de la estructura de relaciones entre el Estado, la sociedad y la educación superior.

Esto se expresaría en una crisis del financiamiento incremental, una falta de regulación y de evaluación, que requeriría su reemplazo urgente por otra estructura, en la forma de un nuevo contrato social entre las instituciones de Educación Superior, la Sociedad y el Gobierno, basada en dos ejes: la evaluación y el financiamiento.

##### b) Alcance de la acreditación: ¿Qué se acredita?

Se consideró que la respuesta a esta interrogante estuvo dada, fundamentalmente, por la Dra. Ethel Ríos al establecer en su ponencia que "la acreditación implica que se han llevado a cabo dos procesos paralelos de autoevaluación y evaluación por pares, y ambos procesos deben evidenciar cinco cosas:

- Primero, que la institución sabe lo que quiere hacer, es decir, define con claridad su misión y objetivos.
- Segundo, que la institución tiene la capacidad, los recursos y la voluntad de hacer lo que promete.
- Tercero, que la institución realmente lleva a cabo procesos educativos compatibles con su misión y produce logros que pueden ser evidenciados públicamente.
- Cuarto, que la institución establece estándares de excelencia, criterios de calidad e indicadores de logros, consistentes con la política de acreditación, y los incorpora a sus operaciones y funciones académicas, administrativas, estudiantiles, de gobierno, etc., y
- Quinto, que la institución instaura mecanismos de evaluación, investigación y planeamiento institucional que le permite un mejoramiento con miras al futuro.

##### c) Quién o quiénes acreditan.

En materia de quién o quiénes acreditan se consideró que no debiera ser ni el Estado, ni tampoco una agencia controlada por cualquiera de los poderes estatales (ejecutivo, legislativo o judicial). La acreditación debería emanar de las propias universidades como lo muestra el caso dominicano.

Esto lo expresa también el trabajo de la Dra. Ríos, cuando dice: "Legítimamente la calidad e integridad de la gestión universitaria, y hacerlo de modo libre y voluntario, representa un principio genuinamente refrescante cuando se evidencia las infructuosas invasiones hechas por el Estado para dirigir los sistemas universitarios. Por medio de la asociación libre y voluntaria, el proceso de acreditación devuelve la responsabilidad a las propias instancias gestoras del proceso educativo. Y lo hace de un modo racional y responsable, pues ayuda a que cada institución defina claramente sus metas, diseñe una estrategia adecuada de estructura y funcionamiento, y acepte un enjuiciamiento de la comunidad universitaria por su ejecutoria".

## COMISION II

### FUNCION DE LA AUTOEVALUACION Y DE LA EVALUACION DE PROGRAMAS

Luego de analizar los trabajos presentados y de reflexionar sobre los conceptos debatidos en el Seminario sobre Autoevaluación y Evaluación de Programas, se estableció lo siguiente:

#### a) **Carácter del proceso.**

La Autoevaluación, concebida o no como parte de un proceso de acreditación, es por sí misma un proceso amplio y abarcador por medio del cual la institución, en su conjunto, se evalúa a sí misma introspectivamente, con lealtad y objetividad. En el ejercicio de la autoevaluación analiza internamente su calidad total: lo que es y desea ser; lo que de hecho realiza; cómo opera y cómo se organiza y administra.

Como tal, es un proceso esencialmente formativo, que proporciona un marco adecuado para la planificación y ejecución de acciones remediales y correctivas dentro de la institución. Esta característica la convierte en un proceso dinamizador del mejoramiento y crecimiento institucional.

Por otra parte, al ser un trabajo eminentemente participativo, estimula el autoanálisis introspectivo en toda la gama de actores institucionales, administradores, profesores, personal administrativo, estudiantes, etc., contribuyendo a su mejor conocimiento mutuo y de su propia responsabilidad en la institución, proporcionándoles orientación y motivación para su perfeccionamiento.

Además, al ser concebido como un proceso cíclico de análisis y síntesis de los elementos que integran cada institución, tiene un carácter re-creativo e innovador.

#### b) **Aportes adicionales.**

Además de las cualidades señaladas, la autoevaluación tiene un gran potencial en cuanto a proporcionar aportes adicionales a la institución que la asume, enriqueciendo su quehacer.

Uno de los más importantes es su contribución a la optimización del proceso de planificación institucional, ya que como resultado surge un cúmulo de información relevante que facilita la planificación del quehacer de la institución.

Del mismo puede contribuir al establecimiento de un servicio de Información para la Gestión, dado que las instituciones siempre cuentan con mucha información la

cual, al ser clasificada y ordenada para el proceso de autoevaluación, puede constituir una sólida base de datos que facilite la toma de decisiones en la gestión institucional.

También es posible esperar, como se dijo anteriormente, que con seguridad, este reflexivo autoanálisis provocará un mayor grado de identidad y de compromiso de los actores con la misión institucional, por cuanto les dará una mejor perspectiva del sentido e importancia de su quehacer en la institución.

En aspectos más específicos se puede esperar que la autoevaluación facilite tanto la verificación de coherencia de los programas, especialmente entre Perfiles Profesionales, Plan de Estudios y entorno laboral, así como también la verificación del cumplimiento de metas.

#### c) **Consecuencias del proceso de autoevaluación.**

Los resultados de un proceso de autoevaluación pueden considerarse principalmente en dos o tres dimensiones:

- i) Constatar que lo que se hace, se hace bien
- ii) Detectar debilidades e identificar áreas problemáticas
- iii) Programar acciones específicas derivadas de sus resultados, como priorizar gastos o inversiones, diseñar programas de perfeccionamiento académico, discontinuar una carrera, cambiar la política de contratación de personal, evaluar los currícula, etc.
- d) **Limitantes.**

Hay factores que deben tenerse en cuenta al implementar una autoevaluación.

Por una parte se observa que, en general, no existe en Latinoamérica una cultura de auto-crítica evaluativa, tan esencial para un trabajo de esta naturaleza. Del mismo modo se percibe que existe en el profesorado el temor de que la autoevaluación se transforme en calificación o descalificación, afectando sus expectativas en cuanto a su carrera académica.

Por otra parte hay quienes consideran el proceso como una interferencia a la autonomía institucional y a la libertad académica, lo que requiere de un esfuerzo de convencimiento hasta internalizar en la mentalidad académica las ventajas efectivas de la autoevaluación.

Finalmente habría que agregar que por el hecho de ser un elemento nuevo en nuestro medio académico, la autoevaluación infunde un cierto grado de temor y desconfianza en algunos profesores, que piensan que este es un mecanismo de



calificación personal que puede afectar su avance en la carrera académica. Esto precisa de un trabajo de convencimiento para disipar temores infundados.

e) **Recomendaciones.**

La Comisión II consideró conveniente recomendar que, para el caso de Chile, el Consejo Superior de Educación de una amplia difusión a los estándares académicos que está aplicando y la tendencia prospectiva de los mismos. De esta manera las instituciones que inician un proceso de autoevaluación tendrán referentes válidos y comunes para su ejecución.

También se destacó la necesidad de contar con instrumentos específicos que orienten o guíen la eventual práctica autoevaluativa, tales como manuales, que vayan más allá de un simple listado de aspectos o indicadores a considerar.

**COMISION III**

**ESTRATEGIAS PARA LA FORMULACION DE POLITICAS DE ACREDITACION Y AUTOEVALUACION**

Los miembros de la Comisión coincidieron en la necesidad de incentivar la introducción de metodologías de autoevaluación y de acreditación universitaria en Latinoamérica, como una modalidad de:

- a) impulsar y orientar el desarrollo de las instituciones;
- b) asegurar que realicen sus actividades por sobre estándares o patrones mínimos de calidad y eficiencia; y
- c) Constituir sistemas de acreditación que permitan comparar, si no uniformar, con miras a reconocer las acreditaciones entre las universidades de los países de la Región.

Se reconoce que las ideas de evaluación y acreditación suscitan interrogantes, opiniones encontradas y, a menudo, rechazo en los claustros universitarios.

En alguna medida ello se debe a desconocimiento, ya que, aunque sea de manera sistemática, en las universidades se planifica, se mantiene un seguimiento de las actividades y se evalúa.

Sin embargo, también existen fundadas aprensiones respecto de las repercusiones de las vinculaciones posibles entre los procesos de evaluación, que podrían implementar los gobiernos, y el financiamiento de las universidades. La

orientación del financiamiento puede afectar la autonomía de las universidades para avanzar en el logro de sus propias misiones u objetivos institucionales.

• Por otra parte, las evaluaciones son asociadas normalmente por los académicos con calificaciones del personal, con repercusiones directas sobre las remuneraciones.

• Se visualiza que si las propias universidades no generan sistemas de acreditación y evaluación, éstos serán impuestos por los gobiernos o la sociedad, superponiendo sus propios objetivos, en atención a la convergencia de los recursos que se destinan a la educación superior. De aquí que parezca ser de la mayor conveniencia que sean las propias universidades las que tomen la iniciativa de orientar los objetivos y conducir los procesos de acreditación y evaluación.

**Recomendaciones**

- a.) Efectuar una difusión amplia entre los sectores de opinión afines y principalmente entre los actores académicos en las universidades (rectores, decanos, directores y profesores) para incorporar los procesos de autoevaluación y acreditación como actividad normal y regular de sus instituciones.
- b.) No solo las evaluaciones y autoevaluaciones, si no también las acreditaciones, deberían ser periódicas -en ciclos preestablecidos de tres a cinco años, por ejemplo- para poder efectuar un adecuado seguimiento de los logros de la planificación y de la autoevaluación en cada institución.
- c.) Es recomendable que las autoevaluaciones sean realizadas, tanto en forma asociada con la estructura de la institución a nivel global, de las facultades, de los departamentos, las unidades académicas y administrativas, así como también vinculadas con las funciones de docencia, investigación extensión y asistencia técnica de la universidad.
- d.) Establecer los estándares o patrones mínimos de desempeño dentro del sistema y en función de la relación de la misión con los medios de cada institución.  
Sobre el particular interesa disponer de información sobre referentes e indicadores, en lo posible comunes para los países del área.

- e.) Formular políticas de difusión para comprometer en el sistema a los sectores involucrados: gobierno, sector académico y comunidad en general.
- f.) Identificar, definir y divulgar los beneficios a mediano y largo plazo derivados de la autoevaluación y acreditación para las instituciones y los países.
- g.) Recomendar a CINDA, y demás instituciones patrocinantes del Seminario que procuren mantener coordinadamente actividades en la temática de acreditación y evaluación universitaria por medio de seminarios, publicaciones, visitas de intercambio de expertos de las universidades, etc.

SEGUNDA PARTE  
EXPERIENCIAS REGIONALES

V. NOTAS SOBRE EL PROCESO DE CREACION DE UN  
SISTEMA DE ACREDITACION DE LAS INSTITUCIONES  
DE EDUCACION SUPERIOR EN MEXICO.\*

Dr. Gustavo A. Chapela Castañares.\*\*

\* Documento presentado por el autor al Seminario Internacional sobre Acreditación  
Universitaria en América Latina y el Caribe organizado en la Universidad Católica  
de Chile por CINDA, Santiago, 9, 10 y 11 de diciembre de 1991.

\*\* Rector General, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

## 1. Estructura General del Sistema de Educación Superior en México.

El Sistema de Educación Superior en México se compone de tres subsistemas: universitario, tecnológico y pedagógico. Alrededor del 76% de la población escolar se concentra en el subsistema universitario, el 13% en el tecnológico y el 11% en el pedagógico.

Además de estudios de licenciatura, el nivel superior incluye también los estudios de posgrado los que a su vez pueden clasificarse como de especialización, maestría y doctorado.

Las instituciones de educación superior pueden agruparse en públicas y privadas. Actualmente existen 154 instituciones públicas y 191 privadas. Las instituciones públicas, a su vez se integran por 89 instituciones tecnológicas y 44 universitarias. Adicionalmente las universidades pueden ser de régimen autónomo o no autónomo. Casi todas las universidades públicas cuentan con formas de gobierno autónomo, pues sólo cuatro de ellas no lo poseen, dependiendo de gobiernos estatales. Esta autonomía se encuentra desde 1980 contemplada en las Constitución Política del Estado mexicano.

Al igual que casi todos los países de Latinoamérica, pero a diferencia de Brasil, un mayor porcentaje, aproximadamente el 85% de la matrícula de educación superior en México se localiza en instituciones públicas.

## 2. Concepto de Acreditación.

Es conveniente, en primer lugar, delimitar el concepto de acreditación utilizado en el ámbito de la educación superior en México.

En su acepción más general, la noción de acreditación tiene que ver con la credibilidad educativa, es decir, con los mecanismos y formas mediante las cuales se obtienen evidencias o comprobaciones de que un sujeto posee un saber en determinada área del conocimiento.

Este saber necesita un reconocimiento. La institución educativa cumple esta función, constituyéndose en un espacio de legitimación, mediante la enseñanza de las disposiciones y valores culturales y económicos.

La acreditación escolar da cuenta de una parte de las raíces, los mecanismos y las formas de cómo una escuela conserva y distribuye el conocimiento.

Al participar junto con otros mecanismos sociales en la distribución y conservación cultural, las Instituciones de Educación Superior (IES) le ofrecen al sujeto en formación un certificado de que posee un determinado saber.

Una distinción pertinente se podría establecer entre la noción de evaluación y la de acreditación. Así, la evaluación podría ser referida al estudio de las condiciones que afectaron al aprendizaje, o a las maneras como éste se originó. La acreditación, por su parte, sería referida a la verificación de ciertos productos (o resultados) del aprendizaje, previstos curricularmente, que reflejen un manejo mínimo de cierta información por parte del estudiante.

Por lo que toca al proceso de aprendizaje escolarizado, la acreditación se sitúa en el nivel de los resultados de lo aprendido por el alumno, y tiene que ver con la posibilidad de expresarlo en términos observables en el nivel escolar, es decir, previo al ejercicio de un campo laboral.

Obtener productos o resultados de aprendizaje escolar obedece a una necesidad curricular de establecer ciertos elementos de acreditación. De esta manera los productos de aprendizaje son cortes de este proceso de aprender, la necesidad de realizar estos cortes y de plantear productos o resultados de aprendizaje, tiene como uno de sus fundamentos dar una respuesta a la problemática de las instituciones educativas en relación con la certificación de conocimientos.

### 3. Normatividad y Práctica de la Acreditación en el Sistema de Educación Superior en México.

La regulación de la acreditación del sistema de educación superior en México se encuentra contenida fundamentalmente en la Ley Federal de Educación y en la Ley de Profesiones.

#### • Ley Federal de Educación.

La Ley Federal de Educación dispone que el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con reconocimiento de validez oficial de estudios expedirán certificados y otorgarán diplomas, títulos o grados académicos a favor de las personas que hayan concluido el nivel medio o cursado estudios de nivel superior, de conformidad con los requisitos establecidos en los correspondientes planes de estudio, precisando que los certificados, diplomas, títulos y grados tendrán validez en toda la República.

Asimismo esta Ley señala que compete al ejecutivo federal, por conducto de la Secretaría de Educación Pública (SEP), -sin perjuicio de la concurrencia de los estados y de los municipios, y también de los organismos descentralizados-, establecer un

sistema nacional de créditos que facilite el tránsito del educando de una modalidad o tipo educativo a otro.

#### • Ley de Profesiones.

La Ley de Profesiones, aunque no regula la materia educativa, sí establece las disposiciones relativas al cumplimiento de los requisitos de acreditación de los estudios correspondientes, para la obtención de un título profesional y de las instituciones facultadas a expedirlo; asimismo, esta norma y su reglamento previenen la prestación del servicio social como un requisito académico previo a la obtención del título. Deben considerarse estas disposiciones como parte del sistema de acreditación educativa y académica, al mismo tiempo que su función de requisito previo al ejercicio profesional.

La obtención de un título significa, en todos los casos, que se ha acreditado un plan de estudios, y en algunos otros, que se ha acreditado también un examen llamado profesional, una serie de prácticas denominadas servicio social y un trabajo recepcional, comúnmente llamado tesis.

En todos los estudios profesionales la obtención de un título representa la certificación de mayor nivel y relevancia que otorga la institución educativa, avalando los estudios realizados en ella.

### 4. La ausencia de sistemas de acreditación.

No existe en México ningún sistema de acreditación propiamente dicho. No se cuenta con una instancia que certifique periódica y sistemáticamente que una institución de educación superior desempeña sus funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura, en condiciones de calidad deseables, previamente establecidas y aprobadas por las universidades miembros de un sistema de acreditación.

No deja de ser significativo que en una reciente reunión de expertos en educación superior que tuvo lugar en la Universidad Autónoma Metropolitana, en la Ciudad de México, al hacerse mención a los puntos más importantes para la agenda de la década de los 90, no se incluyera en ellos el de la acreditación.

Lo anterior no refleja sino el hecho de que hasta ahora la educación superior ha debido atender otros campos antes que poder pensar en construir cualquier sistema de acreditación al estilo de los que se han desarrollado en los Estados Unidos, para citar un ejemplo cercano geográficamente a México.

En efecto, antes que pensar en la constitución de un sistema de excelencia, el gasto en educación superior debió orientarse principalmente a atender la demanda creciente de la población juvenil.

Así, en las dos últimas décadas, presenciarnos la transformación del sistema universitario mexicano de uno altamente centralizado, que giraba alrededor de la gran Universidad Nacional Autónoma de México, a otro que buscó diversificar el número y tipo de instituciones de educación superior, prestandose especial atención a la creación de institutos tecnológicos.

La multiplicación de las instituciones de educación superior fue acompañada por el incremento en el número de estudiantes y de profesores. En términos relativos, algunas estimaciones señalan que si en 1961 asistía a la universidad menos del 3% de la población entre los 18 y los 24 años, al terminar la década de los ochenta lo hacía el 16%. Otros autores han advertido que el crecimiento del número de egresados del nivel universitario es tan grande que ha dejado de ser una excepción, al grado que uno de cada nueve jóvenes en busca de su primer empleo posee estudios universitarios completos, y opinan que se ha producido una verdadera devaluación en la estimación social de los estudios universitarios.

Población en la educación superior en México en años selectos.				
Año	población 4 estudiantil	1970 = 100	Población (millones) % pob. tot.	Pob. est en educ
a) 1960	28,100	10.35	35	.08
b) 1970-71	271,275	100.00	48	.56
c) 1976-77	569,266	209.85		
d) 1977-78	609,070	224.52		
e) 1983-84	1,121,252	413.33	67 (1980)	1.67
f) 1988	1,166,674	430.07		
g) 1990	1,245,532	459.14	82	1.58

\* Incluye licenciatura y posgrado en universidades, tecnológicas y normales.

El cuadro anterior nos muestra la magnitud del esfuerzo desplegado para extender la educación superior. Si tomamos el año 1970 como base, encontramos que la población en la educación superior llegó en 1990 a 459, es decir creció en más del cuádruple. Para apreciar la magnitud del crecimiento estudiantil en dicho nivel, habría que recordar que en ese mismo lapso, la población del país pasó de 100 a sólo 175 aproximadamente. Es decir que no llegó a duplicarse, en términos porcentuales.

Por otra parte, el profesor Coombs, que coordinó una investigación en 1990 sobre el estado de la educación superior en México, también constató el impresionante crecimiento cuantitativo de la educación superior en la década de los ochenta:

Entre 1980 y 1989 el total de la inscripción en las universidades a nivel licenciatura creció de 532,080 a 731,592, es decir, en un 38 por ciento. La inscripción en posgrado se elevó en 43 por ciento, de aproximadamente 23,000 a 33,339 estudiantes. Sin duda, la estrategia cuantitativa de expansión rápida de la inscripción, que fue dominante en la política pública hacia las universidades en los sesentas y los setentas, prevaleció en los ochentas.

El profesor Coombs también apuntó que en términos cualitativos, el crecimiento de la educación superior dejaba mucho que desear. Uno de los rasgos más deficientes de nuestras universidades radica, en su opinión, en que a pesar del importante crecimiento de la planta de profesores de tiempo completo, esta sigue representando un porcentaje minoritario (25 por ciento) dentro del conjunto de profesores universitarios. De acuerdo con Coombs una masa así, no es suficiente para atender las funciones académicas, académico-administrativas y de autoevaluación de una institución de educación superior moderna.

En cualquier caso, el problema de la educación superior mexicana es el de pasar de una etapa de crecimiento cuantitativo en lo que respecta a matrícula estudiantil, que podemos considerar consolidada al menos temporalmente, a una era de incremento en la calidad de los servicios que ofrece.

##### 5. Un primer paso: la evaluación.

Desde los comienzos del régimen actual, a partir del discurso del Ejecutivo que apuntó que en materia de educación "...la prioridad será alcanzar la calidad que requirieren sociedad y economía", la Secretaría de Educación Pública conjuntamente con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUEIS), promovieron un debate para encauzar la educación superior hacia nuevos derroteros de calidad.

Durante los pasados tres años se han producido diferentes acciones en esta dirección:

1. En noviembre de 1989, durante la XVIII Reunión Nacional de la CONPES (Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior) se crearon seis comisiones de apoyo, entre ellas la CONAEVA (Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior) con una estructura bipartita gobierno-universidades cuyos fines son:

- a. Concebir y articular un proceso de evaluación de la educación superior en todo el país.
  - b. Dar continuidad y permanencia al proceso de evaluación.
  - c. Proponer criterios y estándares de calidad para las funciones y tareas de la educación superior.
  - d. Atender las cinco líneas de evaluación señaladas por el Programa para la Modernización Educativa (PME):
    - i) Desempeño escolar.
    - ii) Proceso educativo.
    - iii) Administración educativa.
    - iv) Política educativa.
    - v) Impacto social.
- 2.- En mayo de 1990 la CONAEVA produjo un primer documento a través de su grupo técnico de Trabajo y propuso varias recomendaciones a manera de principios que deberían regir los procesos de evaluación que se adoptarían:
- a) Reconocer e impulsar la diversidad de vocaciones de las Instituciones de Educación Superior (IES).
  - b) Evitar un tratamiento uniforme a las IES.
  - c) Se hizo énfasis en que los parámetros para la evaluación de las IES contenidos en el documento del grupo técnico eran de carácter ilustrativo. Cada institución debería definir sus parámetros propios.
  - d) Atender la especificidad de cada casa de estudios en función a las situaciones y necesidades locales y regionales.
  - e) Romper con la idea de un paradigma general aplicable a todas las IES.
- 3.- En junio de 1990 se discutió el documento elaborado por el grupo técnico de CONAEVA en reuniones bi-regionales de ANUIES. El documento y las recomendaciones sobre el mismo fueron discutidos en el mes de julio del mismo año en la IX Reunión extraordinaria de la Asamblea General de ANUIES celebrada en el puerto de Tampico.

En esta reunión se acordó iniciar el proceso de evaluación a partir de una primera etapa de evaluaciones internas en la que las universidades deberían responder al cuestionario que les proporcionara la CONAEVA, y una segunda en la que las

universidades recibirían las visitas de grupos de profesores especialistas en las diferentes áreas académicas para evaluar cualitativamente la docencia a nivel de licenciatura y de posgrado y la investigación.

#### 6. La evaluación interna.

Hasta la fecha se han realizado dos evaluaciones internas o autoevaluaciones. Sobre la primera, realizada en 1990, habría que mencionar que el análisis de las respuestas de las instituciones de educación superior dejó mucho que desear, principalmente porque se respondió al cuestionario de manera desigual e incompleta y no se pudieron establecer parámetros generales confiables.

Quedó en evidencia la dificultad de introducir un sistema de evaluación donde no existe una cultura de evaluación. Hubo, desde luego, excepciones importantes, pero la mayoría de las IES dejaron en blanco aspectos fundamentales de la autoevaluación:

Una evidencia clara de que las condiciones con las que se efectuó este primer ejercicio nacional de auto-evaluación no fueron las más adecuadas, se ilustra con el hecho de que, de las 116 variables definidas como relevantes, sólo se hayan abordado satisfactoriamente el 30% de las mismas, que el 28% hayan sido tratadas de manera incompleta y que el 42% restante no haya sido considerado en las evaluaciones institucionales.

De cualquier manera, el dato importante es que se ha iniciado el debate por la evaluación y que, hasta ahora, aún los más críticos están a favor de ella y se concentran en modalidades y aspectos particulares de la misma.

#### 7. La evaluación externa.

Por otra parte, el pasado mes de octubre se iniciaron los trabajos de visitas a las universidades por parte de los Comités de Pares, constituidos para las diferentes áreas académicas y administrativas de la educación superior. Estos Comités funcionan como instancia colegiada y se integran por nueve miembros del personal académico de reconocido prestigio y un experto del área respectiva proveniente de los sectores social representativo formal por parte de institución, región, subsistema o sector alguno. Al frente de cada Comité se encuentra un Vocal Ejecutivo. Se constituyen, así, unos organismos denominados Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIESS), que dirige un Coordinador General.

**COMITES INTERINSTITUCIONALES PARA LA EVALUACION DE LA  
EDUCACION SUPERIOR.**

Comités constituidos (oct. de 1991):

Ciencias Agropecuarias

Ciencias Naturales y Exactas

Ingeniería y tecnología

Función de la administración de universidades.

Comités por constituirse:

Ciencias Sociales y administrativas

Ciencias de la Salud

Humanidades y Educación

Función de difusión y extensión universitaria.

La idea es que estos Comités de Pares realicen visitas a las áreas donde se desarrollan las funciones de docencia e investigación y puedan llevar a cabo una evaluación de tipo cualitativo sobre las mismas. Esta deberá tener un carácter constructivo y propositivo para cada una de las instituciones para cumplir con las recomendaciones ya mencionadas de la CONAEVA.

**8. Hacia un sistema de acreditación.**

Finalmente, es de esperarse que una vez que se tengan los resultados de las evaluaciones de los Comités de Pares, se pueda ingresar en la etapa de la creación de uno o varios sistemas de acreditación que, como vimos más arriba, es una de las metas de la CONAEVA: Proponer criterios y estándares de calidad para las funciones y tareas de la educación superior.

Es previsible la creación de un sistema nacional de acreditación a mediano plazo en el que participen las instituciones de educación superior agrupadas en ANUIES. Quizás lleguen a constituirse varios sistemas, uno por cada uno de los grupos de instituciones que participen en la Asociación: Universidades, Tecnológicos y Normales. De cualquier manera, podrían explorarse diferentes opciones complementarias y no excluyentes que seguramente se perfilarán conforme avance el proceso de evaluación y las instituciones adquirieran confianza y experiencia en sus propios procesos de evaluación.

Se podría pensar, por ejemplo, en la participación de una o varias universidades acreditadas por sistemas de acreditación ya establecidos en el extranjero, como sucede en la actualidad con una universidad privada: la Universidad de Las Américas que está vinculada con un sistema estadounidense. Otra posibilidad sería aprovechar las diferentes organizaciones universitarias de la región latinoamericana o iberoamericana para establecer sistemas multinacionales de acreditación. Una posibilidad más, de carácter local, sería la de constituir sistemas de acreditación con universidades afines dentro de una determinada región.

Para concluir es importante reiterar que la experiencia del proceso de evaluación iniciado enseña que el tránsito hacia un sistema de acreditación no será sencillo ni rápido. Sin embargo, una vez establecidos los mecanismos para alcanzarlo, y si la evaluación se realiza con criterios verdaderamente constructivos y propositivos, estaremos en condiciones de construir sobre ella uno o varios sistemas de acreditación sólidos que permitan ofrecer a la sociedad, cada vez más, una mejor educación superior.





---

## PROCESO DE ACREDITACIÓN DE LAS ESCUELAS DE PSICOLOGÍA AFILIADAS AL CONSEJO NACIONAL PARA LA ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA (CNEIP)

---

DR. ALBERTO ODRIOZOLA URBINA  
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA-NOROESTE

**T**odas las universidades encuentran razón de ser en su quehacer mismo: impartir educación superior. El quehacer educativo, de acuerdo a Limón Rojas (1995), se toma en el punto de partida para que México se prepare para un futuro difícil y complejo, y más aún, para aspirar a la construcción de una nación mejor.

Ante el reto de la incorporación a la modernidad, a la competencia y, en una palabra, a la globalización, las instituciones de educación superior se enfrentan a nuevas dimensiones en su ser y en su quehacer. Ya no es posible apoyarse en la inercia y buscar únicamente la subsistencia institucional. Ahora es preciso trabajar en la propuesta de proyectos educativos de largo alcance, basados en la planeación estratégica y con una clara definición de su misión institucional.

Los tiempos actuales, en el marco del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, enfrentan a las instituciones de educación superior a tres culturas distintas y mutuamente incluyentes: la cultura del cambio, la cultura de la calidad y la cultura de la evaluación. Sólo entendiendo estas nuevas dimensiones se podrá entender la nueva cultura de la acreditación de las instituciones y de los programas que en ellas se ofrecen.

### LA CULTURA DEL CAMBIO

Tal vez la característica que mejor define a la época actual es la del cambio de todo orden y en todos los órdenes. En lo económico, en lo político, en lo social, en lo cultural. En el campo educativo, la caída del Muro de Berlín y el fin de la Guerra Fría ha trastocado varios ámbitos del conocimiento. Ilusorio sería pensar en seguir estudiando geografía con textos de los años 80's, o economía sin la dimensión de la globalización.

Las instituciones de educación superior no tienen opción entonces de sustraerse al cambio si pretenden ser congruentes con su razón de ser. Sin embargo, hay que entenderlo el cambio en su exacta dimensión y con sus implicaciones.

Por una parte, el cambio es inevitable, forma parte tanto de la naturaleza como del ser humano mismo, y actualmente está más presente que nunca. Por otra parte, al cambio se le teme, se le evita, se le ve como algo temible, se le identifica con inestabilidad, provoca ansiedad y resistencia al mismo hasta donde es posible.

Ante este panorama, ha surgido una línea de formación dentro de la administración de la educación superior, denominada: "Administración del cambio" (Universidad de Monterrey, 1995). En ella, a partir del estudio de la psicología del cambio (Park, 1991; Watzlawick, Weackland y Fish, 1980), se enfatiza la



La cultura de la evaluación implica asimismo apertura y disposición a la retroalimentación. Mediante la evaluación se detectan fortalezas y debilidades en las instituciones, se valora la calidad de los programas de manera objetiva, se toma en cuenta tanto lo cuantitativo como lo cualitativo y se hace hincapié en el fomento de los procesos de autoevaluación, los cuales implican "la creación de un clima de participación, responsabilidad y confianza" (Celman, 1991, p. 24).

El estar insertados en la cultura de la evaluación es sin lugar a dudas "una de las necesidades prioritarias que plantea el reto de la educación para el nuevo siglo" (Díaz Sustaeta y Lartigue, 1991, p. 13), ya que en ella está la posibilidad de mejorar el quehacer de la institución (Rugarcía, 1994 b).

## LA CULTURA DE LA CALIDAD

El discurso en torno al quehacer universitario es claro y contundente: impartir educación de calidad, elevar la calidad del servicio educativo, mejorar la calidad de la enseñanza, buscar la excelencia académica. No en vano entonces que se le exija tanto a la universidad con respecto a la formación de egresados íntegros y bien preparados (Baena, 1992; Odriozola Urbina, 1986; Rugarcía, 1994 c), que sean a la vez personas, profesionales y científicos (Odriozola y Galaz, 1987) de la más alta calidad. Sin embargo, tanto es lo que se insiste en el tema, que llega incluso a confundirse cantidad con calidad (Rugarcía, 1994 a).

Para Rugarcía (1994 c, p. 111) "en un país en crisis, todo está en crisis". Es así que la educación en México atraviesa "una de sus peores crisis de calidad". Sin embargo, es precisamente en estas circunstancias

en las que se impone dar el salto decisivo hacia la búsqueda de la calidad educativa. Calidad entendida como la preocupación de hacer las cosas bien a la primera y que consiste en utilizar los recursos de que se dispone para hacer bien lo que se quiere, desde el principio (Baena, 1992; Rugarcía, 1994 a, 1994 c).

Desde otro ángulo a la calidad se le concibe como el conjunto de características que debe reunir un producto o servicio para satisfacer una necesidad específica. Asimismo, calidad es cumplir con los requisitos de los clientes internos y externos (Nieto, 1990).

La forma de asegurar la calidad, es llevar a cabo un control consistente de la misma que incluya la excelencia tanto en el diseño de los productos como en los servicios. Por tanto, el entrar en la comprensión y el manejo de estos conceptos, implica también el formar parte de la cultura de la calidad (Yáñez, 1994).

Cuando la calidad se establece como estrategia de la alta dirección institucional, orienta a la institución a servir a sus alumnos, trata de asegurar la excelencia en lo que está formando, extiende la calidad a las cuestiones de administración, fomenta la participación corresponsable de todos los que forman parte de la institución y finalmente, busca que la institución sea cada vez mejor (Baena, 1992; Jiménez, 1994; Nieto, 1990; Rugarcía, 1994 a; Schmelkes, 1992).

Finalmente, cabe señalar que si no es posible mejorar la calidad día con día, la institución está destinada a fenecer (Rugarcía, 1994 c).

## ACREDITACIÓN VS. CERTIFICACIÓN

Mientras que en los Estados Unidos y Canadá es una práctica común el que tanto las instituciones como los



4. Establecer normas de calidad académica y científica y recomendar su aplicación a las diversas instituciones de enseñanza y/o de investigación en psicología en México.
5. Promover el establecimiento de premios en psicología.

A 24 años de su fundación, las aportaciones más relevantes del CNEIP a la psicología mexicana son las siguientes (CNEIP, 1995, p. 11-12):

- La celebración de 57 asambleas generales ordinarias y extraordinarias y de 22 congresos nacionales en forma ininterrumpida.
- La organización de diversos talleres y seminarios sobre diseño y evaluación curricular.
- La creación de la revista Enseñanza e Investigación en Psicología y su publicación ininterrumpida, en su primera etapa, durante 17 años.
- La elaboración y puesta a disposición de las instituciones del perfil profesional del psicólogo mexicano.
- La formación de la biblioteca técnica de psicología en la Editorial Trillas.
- La elaboración y distribución entre las escuelas de psicología, de la bibliografía básica en español para los programas de psicología.
- La realización de investigaciones sobre el estado de la enseñanza de la psicología en México, auspiciadas por la Secretaría de Educación Pública.
- La asesoría técnica continua a las instituciones que se han dado a la tarea de implementar programas de psicología, basados en las recomendaciones del CNEIP.

- La publicación del boletín informativa del CNEIP para sus miembros.
- La publicación y recomendación del manual para la elaboración de tesis de Ibáñez Brambila, en Editorial Trillas.
- El establecimiento del concurso nacional de tesis de licenciatura.
- La consecución y el otorgamiento de becas de posgrado para los ganadores del concurso nacional de tesis.
- El establecimiento anual del Premio Nacional CNEIP que se otorga al psicólogo mexicano más destacado en los campos de la enseñanza, investigación, difusión y/o ejercicio profesional de la psicología en México.

#### El proceso de acreditación del CNEIP

A raíz del movimiento de evaluación iniciado por la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) y del establecimiento de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), se despertó en el CNEIP el interés por adentrarse en las cuestiones de la evaluación. Es así que en la L Asamblea General, celebrada en Cd. Obregón, Sonora, se dan a conocer los documentos elaborados por la CONAEVA y se constituye una primera comisión que se encargó de revisar los estatutos y reglamentos del Consejo, para darle cabida en ellos al proceso de evaluación y acreditación de las escuelas y facultades de psicología.

En dicha comisión participan miembros distinguidos del CNEIP, así como del Colegio Nacional de Psicólogos (CONAPSI), de la Sociedad Mexicana de Psicología y de la Sociedad Mexicana de Psicología Social. En



El CNEIP proporciona para los interesados el cuestionario de autoevaluación elaborado expresamente para este propósito, el cual ha sido diseñado en concordancia plena con los criterios e indicadores de calidad establecidos. Asimismo, se solicita que se anexe la información y la documentación que avale lo asentado en el cuestionario, todo lo cual se le proporciona al Consejo, quien lo utilizará sólo para propósitos de acreditación e investigación.

Para la segunda fase se ha postulado que se lleve a cabo a través de visitadores previamente seleccionados por las propias instituciones miembros del CNEIP. Los visitadores serán capacitados en torno al proceso de acreditación y sus implicaciones. Se les asignará por pares a cada escuela o facultad, se les entregará el material que ésta aportara en la fase de autoevaluación y se les pedirá que preparen la agenda de su visita por espacio de dos días.

Esta fase culmina con la presentación de un reporte por parte de los visitadores a la Comisión de Acreditación en donde se les solicitará que resalten sus recomendaciones para el mejoramiento del programa.

En la fase de dictamen corresponde a la Comisión de Acreditación, analizar la documentación aportada durante las fases previas y, en confrontación con los estándares de calidad, emitir el dictamen correspondiente. Este dictamen se presenta ante la asamblea general para su ratificación o rectificación, si fuera el caso.

### **Responsables del proceso**

Para el CNEIP, en la línea de la cultura de la calidad, es de vital importancia la involucración de todos los actores en este proceso como corresponsables del mismo.

De esta forma participan: (a) los miembros de la escuela, facultad o programa que realizan el ejercicio de autoevaluación, (b) los visitadores asignados a dicho programa, escuela o facultad, (c) la Comisión de Acreditación Académica del CNEIP y la Asamblea General del CNEIP.

### **Criterios e indicadores para la acreditación**

El CNEIP ha establecido nueve criterios de calidad académica para los fines de este proceso, éstos son:

- I. Propósito Institucional.
- II. Organización y Gobierno.
- III. Programas Académicos.
- IV. Personal Académico.
- V. Apoyos Académicos.
- VI. Recursos Físicos.
- VII. Recursos Financieros.
- VIII. Programas de Vinculación y Extensión.
- IX. Efectividad Institucional.

De cada criterio establecido se derivan una serie de indicadores que explicitan y dan contenido y significado al criterio señalado. Los indicadores para la licenciatura y para el posgrado se postulan por separado con el fin de puntualizar los aspectos concernientes a cada nivel.

Un ejemplo de indicadores es el siguiente (CNEIP, 1995, p. 8):

- II. Organización y Gobierno.

En lo referente a organización y gobierno, la institución debe contar con:



## REFERENCIAS

- Accreditation Board for Engineering and Tchnology. (1993). Criteria for accrediting programs in engineering in the United States. New York: Author.
- American Assembly of Collegiate Schools of Business. (1991). Standards for business and accounting acreditation. U.S.A.: Author.
- Arvizo, O. y Robredo, J. M. (1991). Sugerencias para la evaluación en el aula. Didac, (18), 25-29.
- Baena Paz, G. (1992). Calidad total en la educación superior. México: Universidad Latinoamericana.
- Bergan, J. y Dunn, J. (1992). Psicología educativa. México: Limusa.
- Celman, S. (1991). La evaluación en la universidad. Didac, (23), 45-48.
- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. (1994). Manual del CNEIP. México: Autor.
- Coleman, J. (1993). Trends in the accreditation of U.S. colleges and universities. Unpublished manuscript.
- Díaz Camacho, J. E. (en prensa). Análisis comparativo de la certificación de psicólogos en México y Estados Unidos de Norteamérica. Revista Sonorense de Psicología.
- Díaz Sustaeta, F. y Lartigue, M. T. (1991). Hacia un modelo de evaluación de planes de estudio. Didac, (18), 10-13
- Hersleb, J., Sales, B. y Overcast, T. (1985). Challenging licensure and certification. American Psychologist, 40(11), 1165-1178.
- Ibáñez Brambila, B. y Odriozola Urbina, A. (en prensa). El Examen de conocimientos generales como opción de titulación. Diorama Educativo.
- Jiménez Fernández Somellera, P. (1994). El programa de calidad total en la Universidad Intercontinental I: Marco teórico. Extensiones: Revista Interdisciplinaria, 1(2), 44-66.
- Limón Rojas, M. (1995). Discurso de bienvenida. En Secretaría de Educación y Bienestar Social, Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California (Eds.), Memoria del Foro Educación: Solución para México (pp. 7-9). Tijuana, B.C.: Autor.
- Marmolejo, F. (1993). Experiencia de una institución mexicana en el proceso de acreditación: El caso de la Universidad de las Américas, A.C. Manuscrito no publicado.
- Martínez Carballo, N. (1995, Mayo 19). Desde el acceso a ella comienzan los apuros de la educación superior. U2000, p. 13.
- Martínez Carballo, N. (1995, Mayo 19). Desde el acceso a ella comienzan los apuros de la educación superior. U2000, p. 13.
- Martínez, L. y Pavón, M. (1995, Julio 14). La OCDE visitó de nuevo las IES mexicanas: Ahora la educación superior a la palestra. U2000, p. 1.
- Martínez, N. (1993). Evaluación del trabajo académico a nivel superior: ¿La solución al cubo de Rubik? Didac, (23), 45-48.
- Maslow, A. (1980). El hombre autorrealizado. Barcelona: Kairós.
- Nieto, C. (1990). Apuntes para el diplomado en control total de calidad. Manuscrito no publicado.
- Odriozola Urbina, A. (1986). El Módulo de Psicología Aplicada: Alternativa para la prestación del servicio social en la universidad. Revista Mexicana de Psicología, 3(1), 90-97.
- Odriozola Urbina, A. (1991). El proceso integral de selección de alumnos: Una propuesta para las instituciones mexicanas de educación superior. Diorama Educativo, (3), 3-8.



---

## LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO A TRAVÉS DEL EXAMEN DE CONOCIMIENTOS GENERALES

---

DRA. BERENICE IBÁÑEZ-BRAMBILA  
EL COLEGIO DE LA FRONTERA NORTE  
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE GÉNERO Y DE FAMILIA

**E**n años recientes se ha reconocido que los servicios profesionales constituyen un factor estratégico para el desarrollo y el crecimiento económico de los países (De Mateo, citado en Zepeda, 1994). La importancia de los servicios profesionales se deriva de su incidencia tanto directa como indirecta en el desarrollo de un país y en el incremento del bienestar de sus habitantes, dado su impacto en el Producto Interno Bruto (Zepeda, 1994).

Un servicio profesional es aquel para cuya prestación se requiere tener educación superior especializada o un adiestramiento o experiencia equivalentes (Secretaría de Comercio y Fomento Industrial, citado en Ruíz Ochoa, 1994).

Las profesiones son un conjunto de ocupaciones que han desarrollado una serie de normas derivadas de su rol especial en la sociedad. Estas normas se refieren tanto a los aspectos educativos y formativos, como a las líneas de carrera dentro de la profesión y las áreas de jurisdicción para la misma (Schein, 1972).

El profesionista posee un cuerpo especializado de conocimientos y habilidades que adquiere durante un prolongado periodo de educación y entrenamiento, y que debe aplicar para producir un cambio en la porción de la realidad que se encuentra bajo su responsabilidad. Para provocar cambios los profesionistas requieren del conocimiento científico lo mismo que del

conocimiento empírico, es decir, de aquél que se deriva de la práctica o experiencia (Rugarcía, 1994c).

En este tenor, se puede afirmar que los perfiles profesionales deben caracterizar a profesionistas con una formación amplia, que sean versátiles y con adaptabilidad al cambio, lo que conduce a la necesidad de una educación más general e interdisciplinaria (Rugarcía, 1994c).

### LA CALIDAD EDUCATIVA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Una de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior es la de capacitar adecuadamente a sus estudiantes para el idóneo desempeño profesional dentro de su disciplina (Martínez Fuentes y Urbina Soria, 1989). Sin embargo, es muy importante que esta formación se dé con altos niveles de calidad (Galaz Fontes, 1995).

Para que las universidades puedan cumplir con eficiencia con su misión fundamental—docencia, investigación y difusión de la cultura— es necesario que las actividades que realizan se desarrollen en concordancia con planes y programas bien delineados. El enfoque de la calidad total constituye una estrategia metodológica que responde a la necesidad de lograr dichos propósitos (Jiménez, 1994).



bio en su comunidad. Como **profesional**, un psicólogo que maneje las herramientas teórico-metodológicas propias de su disciplina, comprometido con el servicio a las mayorías. Y como **científico**, un psicólogo capacitado en la psicología científica, que oriente la investigación a procurar el bienestar de las personas.

Como objetivos particulares dichos autores (Odriozola y Galaz, 1987, p. 155) plantean:

1. Lograr un desarrollo personal acorde con su disciplina y las demandas interdisciplinarias de su futura actividad profesional.
2. Manejar los aspectos teóricos relevantes y el vocabulario técnico asociados a su disciplina y a la problemática de su campo profesional.
3. Desarrollar, planificar e implementar programas de acción para una solución contextualizada de los problemas considerados, enfatizando aquellos orientados a su prevención y al entrenamiento de no profesionales y paraprofesionales.
4. Manejar y desarrollar instrumentos y técnicas de evaluación y diagnóstico.
5. Diseñar e implementar acciones específicas orientadas a la solución de la problemática prioritaria con la que se esté trabajando.
6. Desarrollar investigación básica y aplicada, enfatizando aquella relativa a la evaluación de los programas de prevención e intervención psicológica.
7. Divulgar y extender los beneficios de la psicología hacia audiencias profesionales y público en general.

En lo que se refiere al perfil profesional del psicólogo mexicano, tanto el CNEIP (1978), como el CONAPSI (1993; Mota, 1995) han trabajado arduamente por es-

tablecerlo. Con base en sus planteamientos y siguiendo a Odriozola y Galaz (1987, p. 154) y a Gutiérrez (1987) se podría considerar adecuado el **perfil profesional** que se anota a continuación:

El psicólogo mexicano es el profesional del comportamiento humano capacitado para identificar, evaluar e intervenir en la solución contextualizada de la problemática imperante en su campo de acción laboral, así como para facilitar el desarrollo del potencial humano implementando programas continuos de prevención e investigación.

En este punto es importante mencionar las áreas del conocimiento de la psicología en las que el estudiante debe capacitarse para un adecuado desempeño profesional dentro de su disciplina. La clasificación de la psicología en áreas del conocimiento que hace el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP; A. Odriozola Urbina, comunicación personal, Mayo 20, 1995) se conforma por 10 áreas: las seis primeras son las de formación básica y las cuatro restantes constituyen la formación profesional (véase la tabla 1).

**TABLA I.**  
**CLASIFICACIÓN CONVENCIONAL DE LA**  
**PSICOLOGÍA EN ÁREAS DEL CONOCIMIENTO**

1. Psicología General
2. Psicobiología
3. Psicología del Desarrollo
4. Psicología Experimental
5. Metodología
6. Evaluación Psicológica
7. Psicología Social
8. Psicología Clínica
9. Psicología Educativa
10. Psicología Laboral





La formación adecuada de los estudiantes de psicología se puede garantizar cuando los planes de estudio revisten calidad educativa. Es por ello que el CNEIP (1994) también se ha preocupado por establecer las materias que debe cubrir cada área, las cuales se presentan en la tabla 2.

### EL EXAMEN DE CONOCIMIENTOS GENERALES

La Comisión Nacional de Certificación Profesional (CONACEPRO) del Colegio Nacional de Psicólogos (Mota, 1995) señala que el recién egresado –que tiene menos de tres años de haber terminado sus estudios profesionales– debe ser sometido a un examen para evaluar la calidad que lo caracteriza. En cambio un profesional en ejercicio –con más de tres años de haber egresado de la institución de educación superior– deberá responder a un examen de certificación profesional.

En el primer caso, que es el tema del presente trabajo, vale la pena referirse a la experiencia de la Escuela de Psicología del Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS; Ibáñez Brambila y Odriozola, en prensa) con el desarrollo y aplicación de un examen de conocimientos generales (ECG) que se ofreció como alternativa de titulación para aquellos egresados que cumpliendo con ciertos requisitos previos, desearan obtener su título profesional después de presentar y aprobar un examen de sus conocimientos acerca de la ciencia psicológica. Aunque la finalidad con la que se implementó el ECG fue para lograr la titulación de un mayor número de egresados, el ECG constituye una medida adecuada de la calidad profesional de los sustentantes, como se verá a continuación.

El primer paso para el diseño del ECG fue la elaboración de una guía temática (Odriozola Urbina, 1986b) en la que se señalaban las materias que se evaluarían y se pormenorizaban los contenidos temáticos y la bibliografía básica. El segundo paso fue seleccionar los reactivos de entre diversas fuentes (Genovard y Chica, 1983; Halpert, 1977; Lindzey, Hall y Thompson, 1978; Morrison, 1980; Palmer, 1978; Research and Education Association, 1982) y solicitar a ciertos profesores –de acuerdo a su respectiva área de especialidad– la elaboración de una pequeña porción de reactivos.

Con todos ellos se formó un banco de 485 reactivos: (a) doscientos sesenta del área de formación básica, lo que significa que se recabaron 20 reactivos por materia y (b) doscientos venticinco del área de formación profesional, los cuales se dividen en 75 reactivos de cada carrera que se ofrece en el CETYS: psicología industrial, clínica y educativa.

Para la aplicación del ECG se extraen 200 ítems del banco de reactivos, 150 corresponden al área básica y 50 al área profesional. Los reactivos se extraen por bloques de 20: quince del área básica –con por lo menos uno de cada materia que se evalúa– y cinco del área profesional correspondiente.

El ECG se dividió en dos partes de 100 reactivos cada una para facilitar su aplicación. Esta se hizo individualmente ante un profesor-aplicador. El sustentante contó con un lapso máximo de 2 horas para responder a cada sección y con un receso entre ambas. Se calculó el coeficiente de confiabilidad por medio de la correlación de la primera y segunda partes y se obtuvo una confiabilidad de .80.

De los 142 egresados de las cuatro primeras generaciones de psicólogos del CETYS, 60 optaron por





## REFERENCIAS

- American Psychological Association. (1977). Standards for providers of psychological services. Washington, DC: Author.
- Baena Paz, G. (1992). Calidad total en la educación superior. México: Universidad Latinoamericana.
- Colegio Nacional de Psicólogos. (1993). Avances del programa de investigación para la certificación profesional en psicología mexicana. Manuscrito no publicado.
- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. (1978). Definición del perfil profesional del psicólogo mexicano. Enseñanza e Investigación en Psicología, 4(1), 6-9.
- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. (1987). Perfil profesional del psicólogo y situación actual de la enseñanza de la psicología en México. México: Autor.
- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. (1994). Bibliografía básica en español para la carrera de psicología. México: Autor.
- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. (1994). Proceso de certificación para las escuelas y facultades de psicología. Manuscrito no publicado.
- Gago Huguet, A. (1992). Cambios en la educación superior en México. Umbral XXI, (9), 20-23.
- Galaz Fontes, J. (1995, Octubre). Innovando las funciones sustantivas de la educación superior. Confluencia: Ser y quehacer de la educación superior mexicana, p. 8.
- Genovard, C. y Chica, C. (1983). Guía básica para psicólogos: Conceptos, ejercicios, instrumentos. Barcelona: Herder.
- Gutiérrez, R. R. (1987). Psicología para la pobreza: Alternativa profesional. Enseñanza e Investigación en Psicología, 13, 87-89.
- Halpert, L. H. (1977). Graduate record examination (GRE) psychology test. New York: Monarch.
- Ibáñez Brambila, B. y Odriozola Urbina, A. (en prensa). El Examen de conocimientos generales como opción de titulación. Diorama Educativo.
- Jiménez Fernández Somellera, P. (1994). El programa de calidad total en la Universidad Intercontinental I: Marco teórico. Extensiones: Revista Interdisciplinaria, 1(2), 44-66.
- Lindzey, G., Hañ, C. S. y Thompson, R. F. (1978). Psicología: Guía de estudio. Barcelona: Omega.
- Martínez Fuentes, J. y Urbina Soria, J. (1989). Análisis sobre los estudios sobre el perfil profesional y el mercado de trabajo de los psicólogos. En J. Urbina (Comp.), El psicólogo: Formación, ejercicio profesional y prospectiva. México: UNAM.
- Morrison, J. W. (1980). Graduate record examination psychology advanced test. New York: Arco Publishing.
- Mota, G. (1995). Resumen ejecutivo CONACEPRO/CONAPSI: 1992-1994. México: Colegio Nacional de Psicólogos.
- Odriozola Urbina, A. (1986a). El Módulo de Psicología Aplicada. Alternativa para la prestación del servicio social en la universidad. Revista Mexicana de Psicología, 3(1), 90-97.
- Odriozola Urbina, A. (1986b, Abril). Guía temática para el examen de conocimientos generales como alternativa de titulación en la escuela de psicología del CETYS-Tijuana. (Disponible en CETYS-Tijuana, Escuela de Psicología, Apdo. Postal 4012, Centro, 22000 Tijuana, B.C.).
- Odriozola Urbina, A. (1991). El proceso integral de selección de alumnos: Una propuesta para las instituciones mexicanas de educación superior. Diorama Educativo, (3), 3-8.
- Odriozola Urbina, A. y Galaz Fontes, J. F. (1987). La enseñanza de la psicología en el CETYS: Un modelo integral. Enseñanza e Investigación en Psicología, 13, 149-164.



## **Servicios que presta**



# **EXAMEN GENERAL DE CALIDAD PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA (EGEL-PSICOLOGÍA)**

## **ÍNDICE**

**¿Cuáles son las finalidades del Examen General de Calidad Profesional-de Psicología?**

**¿Cuáles son los beneficios del examen?**

**¿Quiénes pueden presentar el examen?**

**¿Cuándo se aplicará el examen?**

**¿Qué tipo de evaluación se utiliza en el examen?**

**¿Cuántos componentes se evalúan en el examen?**

**¿Cómo está estructurado el examen?**

**¿Qué tipo de examen es el EGEL-Psicología?**

**¿Qué extensión tiene el examen?**

**¿Cómo puede prepararse un sustentante para el examen?**

**¿Qué procedimiento se ha seguido para construir el examen?**

**¿Quiénes elaboran el examen?**

**¿Dónde puedo obtener mayor información?**

**¿Cuáles son las finalidades del Examen General de Calidad Profesional de -Psicología?**

1. Conocer el alcance de la educación profesional de los recién egresados de Psicología, con relación al perfil referencial de validez nacional establecido por los cuerpos interinstitucionales y multirregionales de académicos del país.
2. Contar con un instrumento de evaluación útil, válido y confiable que permita valorar las competencias establecidas como necesarias para una práctica psicológica de buena calidad en todas las regiones geográficas del país.
3. Proporcionar a los sustentantes información útil sobre los conocimientos, habilidades, valores y actitudes, esenciales y comunes, que se consideran necesarios para ejercer competentemente.
4. Promover el reconocimiento social del trabajo profesional del recién egresado, mediante la certificación de la calidad profesional.

5. Informar a la sociedad acerca de la calidad de la educación profesional de los egresados de Psicología.

6. Proporcionar información útil para la toma de decisiones fundamentada que apoye la planeación y la evaluación curricular de la carrera de Psicología en las Instituciones de Educación Superior del país.

La certificación nacional de las competencias profesionales de los psicólogos recién egresados, misión encomendada al CENEVAL como instancia certificadora externa encargada de los exámenes nacionales en este rubro, requiere establecer un examen, el EGEL-PSICOLOGÍA, mediante el cual la comunidad académica, los profesionistas, los empleadores de psicólogos y la sociedad misma puedan contar con información útil para la toma de decisiones diversas.

El punto central es lograr una evaluación transparente, significativa, específica, válida y confiable de las competencias teórico-conceptuales, metodológicas, técnico-instrumentales, adaptativas, integrativas, contextuales y éticas que capacitan a los recién egresados de Psicología a enfrentar los retos que plantean las demandas del país y las del desarrollo profesional mismo.

Es una evaluación transparente en la medida en la que permite a evaluadores, evaluados y terceras partes interesadas entender aquello que está siendo medido y determinar en qué medida se ha logrado.

**Significativa** porque atiende a la evaluación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores esenciales y comunes de lo que es relevante para la práctica profesional competente del recién egresado.

**Específica** porque toma en cuenta las particularidades de los diversos objetivos, contenidos, habilidades, funciones y áreas de aplicación que constituyen las competencias profesionales del psicólogo recién egresado.

Válida y confiable porque utiliza con precisión verificable los diversos componentes que requiere la evaluación: desde la definición del objeto de medida, la calibración de las unidades de medida, así como la validación de los estándares de calidad establecidos.

### ¿Cuáles son los beneficios del EGEL-PSICOLOGÍA?

Para el sustentante:	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conocer las características y alcance de su formación con relación al perfil referencial del examen.</li> <li>● Obtener una constancia de logro obtenido en el examen y, en caso de alcanzar el estándar establecido, obtener un Certificado de Calidad Profesional.</li> <li>● Contar con una opción de titulación en las instituciones cuya reglamentación lo permita.</li> <li>● Obtener un instrumento complementario al currículo, en la búsqueda de una inserción laboral adecuada.</li> </ul>
----------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Para las instituciones de educación superior:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Obtener información adicional para sustentar los procesos de planeación y evaluación curriculares.</li> <li>● Identificar necesidades de formación profesional en áreas académicas específicas.</li> <li>● Integrar un elemento que pueda servir de parámetro a efecto de adoptar medidas que favorezcan el incremento de la calidad de la educación profesional del psicólogo.</li> </ul>
------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Para la sociedad:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Un mejor conocimiento del perfil profesional de los egresados.</li> <li>● Incorporar elementos de juicio respecto al desempeño profesional de los psicólogos.</li> <li>● Identificar objetivamente la calidad de los egresados de las instituciones de educación superior.</li> </ul>
--------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### ¿Quiénes pueden presentar el EGEL-PSICOLOGÍA?

- Los recién egresados de la licenciatura en Psicología que hayan cubierto el 100% de los créditos de la licenciatura, estén o no titulados. Se entiende por "recién egresado" aquel psicólogo que concluyó sus estudios profesionales en un plazo no mayor a tres años de la fecha en la que se aplica el EGEL-PSICOLOGÍA.
- Los resultados se certifican en dos niveles o grados de desempeño: a) nivel de suficiencia para iniciar el ejercicio profesional, que es establecido por las IES en cada caso y b) nivel de rendimiento sobresaliente, que establece el Consejo Técnico del EGEL-PSICOLOGÍA del CENEVAL para otorgar el Certificado de Calidad Profesional.

### ¿Cuándo se aplicará el examen?

Se espera que la primera aplicación del examen se realice en los primeros tres meses de 1999. La aplicación se realizará simultáneamente en diversas sedes en el país.

### ¿Qué tipo de evaluación utiliza el EGEL-PSICOLOGÍA?

- criterial para la evaluación de los componentes esenciales y comunes de las competencias establecidas en el Perfil Referencial de Validez del EGEL-PSICOLOGÍA. Los criterios de calidad son establecidos y validados por los cuerpos colegiados que sustentan el examen.
- referido a la norma para la emisión de informes y propósitos psicométricos.

### ¿Qué componentes se evalúan en el EGEL-PSICOLOGÍA?

El rendimiento del sustentante se identifica a partir de un número suficiente y variado de evidencias que permitan valorar, con claridad, los niveles de logro

alcanzados en las competencias establecidas en el Perfil Referencial de Validez. Bajo este enfoque, la evaluación considera las siguientes competencias:

- 1. Competencia conceptual:** constituida por el dominio que el egresado debe mostrar sobre los fundamentos teóricos de la disciplina, tanto en el ámbito de la formación básica como en el de la formación específica del área en la que se desenvuelve.
- 2. Competencia metodológica:** es el dominio y la pericia que el egresado debe mostrar en la comprensión y utilización de los fundamentos metodológicos para resolver las demandas planteadas en los campos de aplicación profesional.
- 3. Competencia técnica:** dominio y pericia que el egresado debe mostrar para seleccionar y aplicar procedimientos e instrumentación psicológica, así como para interpretar y comunicar los resultados derivados de su función profesional.
- 4. Competencia contextual:** dominio y pericia que el egresado debe mostrar sobre la pertinencia de su práctica profesional en la realidad social, regional y nacional.
- 5. Competencia integrativa:** es la pericia que el egresado debe mostrar para combinar la teoría con las habilidades técnicas en la práctica profesional.
- 6. Competencia adaptativa:** es la pericia que el egresado debe mostrar para anticipar y ajustarse a cambios importantes que afecten su quehacer profesional.
- 7. Competencia ética:** es el dominio que el egresado debe mostrar de los valores profesionales.

### ¿Cómo está estructurado el examen?

- Por una porción común de evaluación de la formación básica (62% del examen) y una porción de evaluación de la formación específica (38% del examen). El sustentante podrá optar por el área de formación específica donde se sienta mejor preparado, siendo éstas: clínica, educativa, laboral y social.

### ¿Qué tipo de examen es el EGEL-PSICOLOGÍA?

Es un examen objetivo compuesto por reactivos de opción múltiple, con cuatro opciones de respuesta cada uno, de las cuales solo una es correcta.

La selección de este tipo de reactivos obedeció a:

- su versatilidad : los reactivos de opción múltiple pueden medir tanto la comprensión y organización de los conocimientos aprendidos, como la interacción de éstos con las habilidades profesionales. Así, posibilitan evaluar, también, su aplicación a situaciones técnicas diversas y a la resolución de problemas.
- su facilidad de calificación : pueden ser calificados de manera rápida y exacta por computadora lo que resulta útil para evaluar poblaciones extensas.
- su amplia flexibilidad y adaptabilidad para evaluar diversos grados de dificultad: se reconocen más de 55 variedades de tipos de reactivos de opción múltiple útiles para medir una amplia gama de niveles de conocimientos y habilidades.
- su claridad : los reactivos de opción múltiple son menos ambiguos y favorecen su mejor entendimiento.

### ¿Qué extensión tiene el examen?

Lo suficientemente amplia, entre 300 y 400 reactivos presentados en varias sesiones. La extensión del examen debe garantizar una confiabilidad adecuada de los resultados del instrumento.

### ¿Cómo puede prepararse un sustentante para el examen?

Al registrarse para presentar el examen, el sustentante recibirá la "guía para la presentación del examen", la que incluye:

- Las características del examen , con el fin de que el sustentante conozca su estructura, identifique los componentes que serán evaluados y esté al tanto de la manera en cómo se califican.
- Las características esenciales de los tipos de reactivos incluidos en el examen. La GUÍA presenta ejemplos de reactivos semejantes a los que se utilizan en el examen, con el propósito de familiarizar al sustentante, por anticipado, con la tarea evaluativa que enfrentará. La respuesta correcta a cada uno de los reactivos incluye la argumentación que la fundamenta.
- La matriz de especificaciones de los contenidos organizados de acuerdo a las competencias profesionales identificadas en el Perfil Referencial de Validez, la bibliografía sugerida y el nivel taxonómico en que serán evaluados.
- Recomendaciones para la preparación y la presentación del examen. En este apartado, se describen, en primer lugar, herramientas de estudio útiles para preparar el examen. En segundo lugar, se ofrecen recomendaciones prácticas que los sustentantes necesitan conocer antes de presentarse a la evaluación.

El registro y la "guía para la presentación del examen" estarán disponibles tres meses antes de la fecha de aplicación del examen.

En la "guía para preparar el examen" se incluye una descripción detallada de cada una de las competencias y de las subcompetencias que las conforman, así como una matriz de contenidos que especifica los temas y subtemas incluidos, la taxonomía de evaluación que será utilizada y la bibliografía recomendada en cada caso. También presenta ejemplos de reactivos semejantes a los que serán

incluidos en el examen, con la respuesta correcta debidamente argumentada. La información que incluye la GUÍA tiene la finalidad de dar a conocer al sustentante los elementos que le servirán para prepararse adecuadamente para presentar el examen.

### **¿Qué procedimiento se ha seguido para construir el EGEL-PSICOLOGÍA?**

La estrategia inicial requirió de la conformación de un Consejo Técnico de alto nivel académico, condecorador y comprometido con el desarrollo de la profesión a nivel nacional y orientado hacia la obtención de la calidad, la pertinencia y la congruencia de las funciones sustantivas del psicólogo profesional.

En apoyo a y en consecuencia de lo anterior, se buscó que el Consejo Técnico del EGEL-PSICOLOGÍA presentara una estructura equilibrada y altamente representativa de:

- a) académicos con amplia experiencia docente que aseguraran la certificación de la formación esencial y común, adecuada, suficiente y de calidad del psicólogo recién egresado a nivel nacional;
- b) los profesionistas, con amplia experiencia en el campo laboral, capaces de evaluar el qué, el cómo, el por qué, el para qué y el cuándo de la profesión en la práctica real y cotidiana y
- c) el de los usuarios de los servicios profesionales que certificaran el cumplimiento de las expectativas concretas de servicios.
- d) la distribución de la matrícula nacional. En todo momento se buscó que la representatividad de los miembros del Consejo Técnico atendiera, también, a la distribución de la matrícula de los estudiantes inscritos considerando para tal efecto las regiones establecidas por la ANUIES.

En una segunda instancia y con apoyo de un Comité Académico formado ex profeso, se analizaron los planes y programas de estudio de la licenciatura en Psicología para determinar los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores considerados en los perfiles de egreso de los planes de estudio y en los objetivos de aprendizaje de los diversos programas de materias. A la fecha, están representados los planes de estudio del 72% de la matrícula nacional.

Estos mismos cuerpos colegiados conocieron los resultados de reflexiones y estudios publicados y otros sin publicar, realizados en los últimos 20 años, por entidades externas e internas al CENEVAL sobre la enseñanza y práctica de la Psicología, el quehacer profesional del psicólogo, el seguimiento de egresados y la opinión de empleadores.

Un grupo de reconocidos especialistas en las diversas áreas de aplicación de la Psicología estableció, también, la pertinencia, relevancia y calidad de los componentes identificados en las fuentes curriculares y en las reflexiones y estudios realizados.

Los resultados de ambas acciones sirvieron de base para la identificación de

**lo esencial, común y de calidad indispensable en la formación del recién egresado de Psicología.**

**A partir de esta información, en el Consejo Técnico se establecieron las competencias críticas del perfil referencial de validez del psicólogo recién egresado considerando tendencias actuales y emergentes en el país y en el extranjero.**

**Gracias al trabajo colegiado del Consejo Técnico, del Comité Académico, los especialistas y más de 500 académicos de las instituciones que fueron consultados en las diversas regiones del país, en múltiples ocasiones se ha revisado y modificado la propuesta inicial.**

**Con base en los avances y consensos logrados en esta actividad, el Consejo Técnico estableció el modelo a priori del perfil referencial de validez donde se determinaron los componentes críticos que lo constituyen y se definió la naturaleza y estructura del examen general de calidad profesional de psicología.**

**La naturaleza interdependiente de los componentes del perfil y los requerimientos planteados por la identificación cabal de los contenidos a ser incluidos en el examen ha requerido que los cuerpos colegiados se reúnan en un foro académico interinstitucional y multirregional permanente. La técnica utilizada para generar, analizar y mejorar los productos hasta ahora logrados ha sido la Delfos, mismos que han sido debatidos y consensados en mesas de trabajo y sesiones plenarias con los representantes institucionales del Comité Académico y con los consejeros técnicos del EGEL-PSICOLOGÍA. Esta actividad ha buscado asegurar tanto la máxima validez y utilidad de los componentes utilizados en el perfil, así como los elementos que serán incluidos en el examen.**

**La figura siguiente muestra la estructura de los cuerpos colegiados y la interacción entre los cuerpos colegiados del EGEL-PSICOLOGÍA.**





### Revisión Interactiva continua

El modelo inicial deberá ser ajustado de acuerdo a la estructura empírica resultante de las diversas aplicaciones del examen, mediante un proceso continuo de revisión interactiva entre lo conceptual y lo empírico, de tal manera que se asegure la máxima validez y utilidad del examen tanto a nivel del contenido como del constructo.

La revisión interactiva debe permitir:

- adaptar el contenido del examen a los niveles de dominio requeridos;
- adecuar la aproximación metodológica;
- precisar la formulación de reactivos y las reglas de generación de los mismos;
- construir pruebas equivalentes entre sí con medidas similares independientemente de la prueba de origen.

### ¿Quiénes elaboran el examen?

La elaboración del examen es coordinada por el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C: (CENEVAL), con la participación de un Consejo Técnico y un Comité Académico conformados por representantes de instituciones de educación superior, profesionistas, especialistas y empleadores de psicólogos, tanto del sector público como del privado. Estos cuerpos colegiados representan de manera proporcional el 72% de la matrícula nacional distribuida en las diferentes regiones geográficas señaladas por la ANUIES en el país.

Su participación es de carácter honorífico.

## Directorio del EGEL-PSICOLOGÍA

### CONSEJO TÉCNICO

Mtro Antonio Gago Huguet.  
 Presidente del Consejo Técnico.  
 Dra. Sandra Castañeda. Secretaria del Consejo Técnico.  
 Lic. Jorge Arturo Balderrama Trápaga.  
 Dr. Arturo Bouzas Riaño.  
 Lic. Ana Isabel Chávez de Ramírez.  
 Lic. Jaime García Méndez.  
 Lic. Jorge Hernández Uralde  
 Dr. Miguel Ángel López Carrasco.  
 Lic. José Ángel Mora Ramón.  
 Mtro. Octavio Nateras Domínguez .  
 Dra. Joaquina Palomar Lever.

Dra. Evodia Pérez Berdejo.  
 Dra. Susan Pick Steiner.  
 Lic. José Cruz Rodríguez Alcalá.  
 Mtro. Gerónimo Reyes Hernández.  
 Dr. Juan José Sánchez Sosa.  
 Dr. Felipe Tirado Segura.  
 Mtro. Fernando Turrent Rodríguez  
 Dra. Rosamaría Valle Gómez Tagle.  
 Lic. Gabriel Vázquez Fernández.  
 Mtro. Rogelio Zambrano Guzmán.  
 Lic. Rocío González Díaz. Secretaria Auxiliar del Consejo Técnico.

### INSTITUCIONES REPRESENTADAS EN EL CONSEJO TÉCNICO

Universidad Nacional Autónoma de México.  
 Universidad Veracruzana.  
 Universidad de Occidente.  
 Universidad Villa Rica.  
 Universidad Autónoma Metropolitana.  
 Sistema Ibero-ITESO.  
 Universidad de Guadalajara.  
 Universidad Autónoma de Nuevo León.  
 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior.  
 Colegio Nacional de Psicólogos A.C.  
 Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología.  
 Secretaría de Salud.  
 Consultores en Dirección S.A.  
 Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población A.C.  
 Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C.

## DIRECTORIO DEL COMITÉ ACADÉMICO

Lic. Diana Lucero Arboleda Ramírez.  
 Lic. Rosa Icela Arellano Muñoz.  
 Lic. Jorge Arturo Balderrama Trápaga.  
 Lic. Francisco Bermúdez Jiménez.  
 Mtra. Socorro Contreras Ramírez.  
 Lic. Sonia Echeverría Castro.  
 Mtro. Miguel Ángel Espinoza García.  
 Mtra. Luz de Lourdes Eguiluz Romo.  
 Mtra. Lidia Ferreira Nuño.  
 Mtro. Sebastián Figueroa Rodríguez.  
 Mtra. Diana Alexis Galindo Sontheimer.  
 Mtro. Sergio Luis García Iturriaga.  
 Mtro. Daniel González Lomelí.  
 Lic. Silvia Elia Gomar Ruiz.  
 Lic. Mario Hernández Tejeda.  
 Mtro José Martínez Guerrero.  
 Lic. Fernando Alfredo Mauleón y Yunes.  
 Lic. José Ángel Mora Ramón.  
 Mtra. Matilde Meléndez Villa.  
 Mtra. Margarita Maldonado.  
 Lic. Jesús Ma. de Luna Ortiz.  
 Psic. Alma Vallejo Casarín.  
 Psic. América Espinoza Hernández.  
 Lic. Alicia Zavala Berbena.  
 Mtro. Víctor M. Ramírez Beltrán.  
 Psic. Ana María Miranda Cernarrón.  
 Lic. Beatriz Figueroa.

Dra. Joaquina Palomar Lever.  
 Mtra. Irma Susana Pérez García.  
 Mtra. Teresa Ponce Dávalos.  
 Mtra. Rocío Quesada Castillo.  
 Lic. Consuelo Salazar Vizcarra.  
 Lic. Laura Elena Sánchez Leyva.  
 Mtra. Marta Silvia Solís Valdéz.  
 Dr. Felipe Cruz Pérez.  
 Lic. Mirna Rocío Valle Gómez.  
 Mtra. Olga Bustos Romero.  
 Lic. Guadalupe Santaella Hidalgo.  
 Lic. María Guadalupe Vargas Alvarado.  
 Lic. Salvador Arciga Bernal.  
 Lic. Ma. de la Luz Piña Martín del Campo.  
 Mtra. Silvia Elena Badillo Torres.  
 Lic. Milady Vargas Comsille..  
 Lic. Lidia Zambrano Ramos.  
 Lic. Isabel Stange.  
 Dra. Hanne Lore Schluter.  
 Dr. Arturo Silva.  
 Mtra. Ofelia Contreras.  
 Mtra. Irma Alardón.  
 Lic. Pedro Bollás García.  
 Lic. Alejandro Hernández Falcón.  
 Lic. José Juárez Hernández.  
 Lic. Diana Rodríguez Obeso.  
 Lic. Judith Martínez Franco.  
 Lic. José M. Castrejón.

## INSTITUCIONES REPRESENTADAS EN EL COMITÉ ACADÉMICO

Universidad Nacional Autónoma de México, campus Ciudad Universitaria, Iztacala y Zaragoza. Universidad Veracruzana, campus Xalapa, Veracruz y Poza Rica.  
 Universidad Villa Rica.  
 Universidad Autónoma de Nuevo León.  
 Universidad de Occidente, campus Mazatlán, Los Mochis y Guamúchil.  
 Universidad de Guadalajara.  
 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.  
 Universidad de Sonora.  
 Instituto Tecnológico de Sonora.  
 Universidad Autónoma Metropolitana, campus Iztapalapa  
 Sistema IBERO-ITESO: campus Santa Fe, Puebla. Y Guadalajara  
 Secretaría de Salud.  
 Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, regiones Noroccidental (área 1 y 2), Nororiental (áreas 1 y 2), Occidental, Centro-Norte, Centro-Sur y Golfo-Centro. (CENEIP)  
 Colegio Nacional de Psicólogos.(CONAPSI)  
 Universidad Autónoma del Estado de México.

Universidad de las Américas, campus Cd. de México.  
 Universidad Autónoma de Morelos  
 Universidad de Guanajuato  
 Universidad Intercontinental  
 Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior.  
 Universidad Anáhuac (FIMPES)  
 Universidad del Valle de México.  
 Universidad Autónoma de Baja California.  
 Universidad Autónoma de San Luis Potosí  
 Universidad Autónoma de Sinaloa  
 Universidad de Monterrey.  
 Universidad del Pedregal  
 Universidad Regiomontana.  
 Universidad Cristóbal Colón.  
 Universidad del Pedregal  
 Instituto Tecnológico de Sonora  
 Colegio de Sonora  
 Universidad del Noroeste  
 Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población A.C. (IMIFAP,A.C)  
 Consultores en Dirección S.A  
 Universidad Autónoma de Guadalajara  
 Universidad del Valle de Atemajac  
 Instituto Mexicano del Seguro Social. (IMSS)

**Además de las instituciones listadas arriba, se han consultado los planes de estudio de las siguientes.**

Universidad Autónoma de Coahuila.  
 Universidad Autónoma de Querétaro.  
 Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.

Universidad Autónoma de Sinaloa  
 Universidad Autónoma de San Luis Potosí.  
 Universidad Autónoma de Yucatán.

### ACADÉMICOS CONSULTADOS

**POR LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO Fac. Psicología (C.U)**

Lic. Adela Mendoza Soylovna	Mtra. Concepción Morán Martínez
Lic. Ma. Elena Ortiz Salinas	Lic. Eva Anderman Porteny
Mtro. Florente Lopez Rodriguez	Mtra. Georgina Lozano Razo
Dr. Javier Aguilar VillaLobos	Mtro. Julio Espinoza Rodríguez
Lic. Marina Menez Díaz	Mtra. Martha Cuevas Abad

Lic. Nury Domenech Torrens	Dra. Patricia Corres Ayala
Mtro. Rigoberto León Sánchez	Lic. Fernando Fierro Luna
Lic. Ma. De los Angeles Mata Mendoza	Lic. Martha Romay Morales
Lic. Jesús Carlos Guzmán	Lic. Piedad Aladro Lubel
Lic. Patricia Moreno Wonche	Lic. Milagros Figueroa Campos
Dra. Silvia Macotela Flores	Mtra. Rocío Quesada Castillo
Mtra. Rosa Del Carmen Flores Macías	Mtra. Estela Jiménez Hernández
Lic. José Luis Ávila Calderón	Lic. Celso Serra Padilla
Lic. Blanca Elena Mancilla	MC. José Antonio Talayero
Lic. Rosario Muñoz Cebada	Dr. Benjamín Domínguez T.
Lic. Alma Treviño Nogueira	Ruth González Serratos
Lic. Blanca Elena Mancilla	Mtro. Horacio Quiroga Anaya
MC. Mario A. Cicero Franco	Lic. Juan Carlos Muñoz B.
Lic. Rosa María Cordova	Lic. Claudette Dudet Lions
Mtra. Fayne Esquivel Ancona	Lic. Irma Lilia Alarcón Ruiz
Lic. María Eugenia Gutierrez	Lic. Damaris García
Lic. Aida Araceli Mendoza I.	Lic. Alicia Velázquez Medina
Lic. Guadalupe Santaella H.	Mtra. Cristina Heredia
Lic. Asunción Valenzuela C.	Dra. Marcia O. Morales
Mtro. Alfonso Salgado Benítez	Lic. Ma. Eugenia Dorantes Guevara
Lic. Carmen Riviera Pérez	Dra. Dolores Rodríguez Ortiz
Mtra. Verónica Alcalá Herrera	Dr. Felipe Cruz Pérez
Mtro. Lucio Cárdenas Rodríguez	Lic. Martha García Sánchez
Lic. Carmen Gerardo Pérez	Lic. Alvaro Jiménez Osornio
Lic. Isaura López Segura	Lic. Lourdes Reyes Ponce
Lic. Elda Sánchez Fernández	Lic. Maria Eugenia Velasco Alva
Lic. Aurelio Ramírez Gutiérrez	Mtra. Silvia Guadalupe Vite San Pedro
Mtro. Felipe Uribe Prado	Lic. Mirna Rocío Valle Gómez
Lic. Ricardo Trujillo Correa	Lic. Martha Susana Ruiz Silva
Lic. Samuel Romero Betancourt	Lic. Arturo Puente Lomeli
Psic. Delmar Borrallés Aguilar	Lic. Humberto Patiño Peregrina
Lic. Javier Vega Rugerio	Mtra. Olga Bustos Romero
Lic. Mirian Camacho Valladares	Lic. Patricio Castro Albarrán
Mtro. Victor Coreno Rodríguez	Dr. Pablo Fernández Christlieb
Mtro. J. Francisco Fernández Díaz	Dra. Fátima Flores Palacios

Dra. Emily Ito Sugiyama	Lic. Luz María Javiedes Romero
Lic. Lilia Joya Laureano	Lic. Martha López Reyes
Mtra. Graciela Mota Botello	Mtra. Aída Ma. Rodríguez
Lic. Elsa Ortega Blake	Lic. Jesús Segura Hidalgo
Mtra. Gisela Sierra Otero	Mtra. Rozzana Sánchez Aragón
Dra. Magdalena Varela Macedo	

**POR LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO FES ZARAGOZA**

Mtra. Ana María Rosado Castillo	Lic. José Marcos Bustos Aguayo
Mtra. Julieta Becerra Castellanos	Mtra. Luz María Flores Herrera
Mtra. Julieta María De Lourdes García Pérez	Lic. María de Jesús Jaime García
Mtra. Patricia J. Villegas Zavala	Lic. J. Alejandra Villagómez Ponce
Mtra. María Del Refugio Cuevas Martínez	Mtro. Alfonso Sergio Correa Reyes
Lic. Ma. Enriqueta Figueroa Rubio	Mtra. Hilda Soledad Torres Castro
Mtro. Alberto Santos Miranda Gallardo	Lic. Mirna García Méndez
Mtra. Inés Vargas Núñez	Mtro. Eduardo Contreras Ramírez
Mtra. Raquel Guillén Riebeling	Lic. Patricia Palacios Castañón
Lic. Manuel Morales Luna	Mtra. Lidia Beltrán Ruiz
Lic. Sergio Mandujano Vázquez	Lic. Laura Álvarez Sánchez
Lic. Sergio Ochoa Álvarez	Lic. Vicente Cruz Silva
Lic. Pedro Vargas Ávalos	Lic. Ricardo Zavala Ávalos
Lic. Luis Del Villar Pérez	Lic. Verónica Veloz Villareal
Mtra. Margarita Carpio Hernández	Mtra. María Isabel del Moral Bustamante
Mtra. Cruz del Carmen Montes Cartas	Mtra. Juana Alma Cedillo González
Lic. Guadalupe Reyes Vargas	Dra. Luz María Verdiguél Montefort
Mtra. Gloria Marina Moreno Baena	Dra. Alma Herrera Márquez
Mtra. Norma Guzmán Méndez	Mtra. Julieta Monjaraz Carrasco
Lic. Jesús Silva Bautista	Mtro. Sergio Díaz Ramírez
Lic. Edgar Pérez Ortega	Mtra. Alba E. García López
Mtra. Ma. Esther Almanza Benítez	Lic. Fernando González Aguilar
Lic. Gorge Sandoval Ocaña.	Mtra. Ma. del Socorro Contreras

**POR LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO ENEP IZTACALA**

Lic. Irma Alarcón Delgado	Lic. José Trinidad Gómez
Lic. Alba Luz Robles Mendoza	Lic. Roque Olivares Vázquez
Lic. Carlos Rosales	Lic. Blanca Huitrón Vázquez
Lic. Jorge Guerra	Mtra. Luz de Lourdes Eguiluz

**POR LA UNIVERSIDAD "VILLA RICA"**

Lic. Eloisa Porrugas López.	Lic. Ana María Miranda Cimarrón.
Mtra. Margarita Cessa López.	Lic. Rafael Ugarte Ramón.
Lic. Rosa María Trejo.	Lic. Yolanda Mora Serrano.
Lic. Aurelio Vázquez Ramos.	Lic. José Ángel Ramón Mora.

**POR LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**

Lic. Elia Silvia Gomar Ruiz.	Lic. Blanca Lilia Salazar Cavazos.
Dra. Martha Merino Ruiz.	Lic. Humberto Tellez Olvera.
Lic. Candelaria Ramírez Tule.	Lic. Pablo Valdéz Ramírez.
Lic. Susana Ramirez.	Lic. Ma. Guadalupe Rodríguez.
Lic. Milady Vargas Comsille.	Lic. Armando Peña Moreno.
Lic. Diego Alberto Vázquez.	Lic. Carmen Hinojosa de H.
Lic. Jorge R. Vázquez Rizado.	Lic. Nora Nelly Zambrano G.
Lic. Concepción Rodríguez.	Lic. Esther Fernández Solís.
Lic. José Angel Almaguer G.	Lic. Susana Ramírez.
Lic. Tomás Herrera Hernández.	Ing. Rosalinda Treviño C.
Lic. Ma. Inés Martínez Roel.	Lic. Amelia Treviño Cepeda.
Lic. Bella Aurora Garza C.	Lic. Margarita Shears L.
Lic. Ma. Esther Rea Barajas.	

**POR LA UNIVERSIDAD DE OCCIDENTE**

**CAMPUS MAZATLAN**

Mtra. María Guadalupe Vargas Alvarado.	Mtra. Xóchilt Gpe. Arámburo García.
Mtra. Silvia Esther Díaz Lerma.	Lic. Jael Margarita Arias Vzla.
Lic. Georgina Lizárraga Salazar.	Lic. Lourdes Licona López.
Lic. Ma. Del Rosario Vega Lizárraga.	Lic. Juan A. Osuna González.
Dr. Leobardo Acosta Cervantes.	Lic. Laura Elena Sánchez Leyva.

**CAMPUS LOS MOCHIS**

Mtro. Miguel Angel Espinoza García.	Mtro. Ramón Eduardo Parrés Soto.
Mtro. Alan Fco. Palomir Robles.	Mtro. Rodolfo Real Audeves.
Mtro. Abelardo Pelayo Ochoa.	Mtra. Griselda León Rodríguez.
Lic. Rodolfo Peña Gaxiola.	Lic. Alfredo Martínez Rodríguez.
Lic. Magdalena Ozono Castro.	Lic. María Gómez Ramos.
Lic. Ana Isabel Chávez Ramírez.	

### CAMPUS GUAMUCHIL

Lic. Quetzalma López López y López.	Lic. Lilia Inzunza Gil.
Lic. Xóchitl López Camacho.	Lic. Luis Javier López.
Lic. Sabas Espinoza Ahumada.	Lic. Carlos A. Castro Saucedo.
Lic. Consuelo Salazar Vizcarra.	Lic. Elizabeth Inzunza Gutiérrez.

### POR LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

Mtro. Othoniel Bueno Araujo.	Lic. María De La Luz Díaz Cuevas.
Lic. Oralía Salazar Terrazas.	

### POR LA BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

Lic. Jovita Viveros Olivera.	Lic. María Juana Berra Bartolotti.
Lic. Ramón Gutiérrez y Muñoz.	Lic. Doris Jiménez Flores.
Mtra. Leonor Montiel Gama.	Mtra. Amalia Rojas Lobato.
Mtra. Flor Percino Escalante.	Lic. María Estela Ruíz Primo.
Lic. Rosa Icela Arellano Muñoz.	Lic. María Matilde Melendez Villa.
Lic. Fernando Mauleón y Yunes.	Mtro. Dionicio Miguel Pérez.
Lic. Manuel Muñoz y Vargas.	Lic. Paulina Robles Cabral.
Lic. Vicente Martínez Valdés.	Mtra. Julia Serrano Vázquez.
Lic. Isabel Stange Espínola.	

### POR LA UNIVERSIDAD DE SONORA

Dr. Victor Corral Verdugo.	Dr. Angel Vera Noriega.
Mtro. Federico Zayas Pérez.	Mtra. M. Martha Montiel Carbajal.
Mtra. Laura E. Urquidí Treviño.	Mtro. Francisco Obregón Salido.
Mtro. Juan José Irigoyen Morales.	Lic. Ernesto Valenzuela Medina.
Lic. Oscar Yescas Domínguez.	Mtro. Daniel González Lomeli.
Lic. Enrique R. Carrión Contreras.	Mtro. Victor Flores Valenzuela.
Mtra. Gloria Muñoz Caballero.	

**POR EL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA**

Mtra. Sonia B. Echeverría Castro.	Mtra. Luz Alicia Galván Parra.
Mtro. Jesús Aceves Sánchez.	Mtro. Carlos Arturo Ramírez Rivera.
Mtra. Dora Yolanda Ramos Estrada.	Lic. Víctor Martínez.
Mtra. María Elena Flores Ramos.	Mtra. Dulce María Serrano.
Mtra. Ana Miriam Valenzuela.	Mta. Aída J. Castillo Febles.

**POR LA UNIVERSIDAD DEL NOROESTE**

**Mtra. Norma Rebeca Sandoval Inda.**

**POR LA UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA**

**UAM-IZTAPALAPA**

Mtro. Miguel Angel Aguilar Díaz.	Lic. Salvador Arciga Bernal.
Lic. Angélica L. Bautista López.	Mtro. Víctor Cardanes González.
Lic. José Octavio Nateras Domínguez.	Lic. Marta Silvia Solis Valdéz.
Mtro. Josué R. Tinoco Amador.	

**UAM- XOCHIMILCO**

Lic. Juana Aguirre.	
---------------------	--

**POR LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA**

Dra. Hanne Lore Schluter Sartorius.	Dr. Pedro L. Alvarez Colín.
Mtra. Irene Pérez Fernández.	Dra. Joaquina Palomar Lever.

**POR LA UNIVERSIDAD DEL PEDREGAL**

Dr. Gustavo Luna Villegas.	Mtra. Silvia Elena Badillo Torres.
Lic. Ma. De la Luz Piña Martín del Campo.	



**POR LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO  
CAMPUS TLALPAN**

Lic. Martina Ramírez Chávez.	Lic. Claudia Rigalt González.
Lic. María Elena Suero Roselló.	Lic. Lilian Cortéz Salinas.
Lic. Dulce María Gálvez Servín.	Lic. Alejandro Campos Huichán.
Lic. Andrés Villa Soto.	Dr. Victor Manuel Solís.
Lic. Antonio Sánchez Irianda.	Lic. Diana Lucero Arboleda Ramírez.
Mtra. Ana Graciela Fernández Lomelín.	

**POR LA UNIVERSIDAD ANÁHUAC.**

Dr. Raúl Paredes.	Mtra. Nazira Calleja .
Mtro José María López .	Dr. Enrique Chávez.
Lic. María Teresa Araiza.	Lic. Martha Ávila.
Mtra. Cecilia Balbás .	Mtra. Mónica Gómez.
Lic. Paulina Huerta.	Mtra. Diana Galindo.

**POR LA UNIVERSIDAD CRISTÓBAL COLÓN**

Pisc. Ana Leticia Rivera Rovirosa.	Psic. Rodolfo Uscanga Hermida.
Psic. Margarita Ahuja Aguirre.	Psic. Alfredo Zavaleta Rito.

**POR LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA**

**Campus Xalapa**

Psic. Concepción Vázquez. C.	Psic. Esther Alcalá Garza.
Mtro. Sebastián Figueroa Rodríguez.	Mtro. Gerónimo Reyes.

**Campus Veracruz**

Dr. Eduardo Muñoz Pérez.	Psic. Luz del Carmen Vargas López.
Psic. Rubén Pablo Ortiz Contreras.	Psic. José Antonio Vázquez Canseco.
Psic. Sergio Redondo Hobart.	Psic. Mauricio Aguirre Serena.
Psic. Martha Elena Aguirre Serena.	Lic. Jaqueline Bada García.
Lic. Jorge Arturo Balderrama Trápaga.	

**Campus Poza Rica-Tuxpan**

Psic. Francisco Bermúdez Jiménez.	Psic. América Espinoza Hernández.
Psic. Alma Vallejo Cazarín.	Psic. Irene Castillo Herrera.
Psic. Carla Irene Reyes De la Concha.	Mtra. Teresa De Jesús Mazadiago Infante.
Psic. Marcela Sagohón Juárez.	Psic. Xóchitl Castro Rojo.
Psic. Griselda García García.	Psic. Sonia Ivonne Price Sazueta.
Psic. Saralina Ruiz Carus.	Psic. Juan Ramos Tinoco.
Psic. Ciro Enrique López Romero.	Psic. Fernando Velarde Casanova.
Psic. Rodolfo Alfonso Vilorio.	Psic. Mercedes Margarita Méndez Flores.

**POR LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS**

Mtra. Ninfa Colín.	Lic. Fernando Iturbe.
--------------------	-----------------------

**POR LA SECRETARÍA DE SALUD**

Lic. Judith Martínez Franco.	Lic. José M. Castrejón.
Lic. Lidia Zambrano Ramos.	Lic. Javier Gómez Báez.
Lic. Beatriz Figueira.	

**POR LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL**

Dr. Salvador Castro.	Dra. Midelvia Viveros Paulín.
----------------------	-------------------------------

**POR LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO**

Lic. Marcela López Domínguez.	Lic. Claudia Segura Fonseca.
Lic. Manuel de Jesus Escobedo Osuna.	Mtra. Aida Mercado Maya.
Lic. Ana Laura Villegas Valdez.	Lic. Jaime Rodolfo Gutiérrez Becerril.
Psic. Luis Antonio Solache Hernández.	Lic. Sergio Luis García Iturriaga.
Mtra. Ma. Del Carmen Farfan García.	Lic. Teresa Ponce Davalos.

**POR EL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE. ITESO**

Sebastián Acevedo Muñoz.	Francisca Quirarte.
Alba Gloria Arias Ibañez.	Mónica Rodríguez Ballesteros.
Fabiola Bocanegra.	Salvador Ivan Rodriguez Preciado.
Everardo Camacho Gutierrez.	Antonio Saizar.
Ruben Celis Rivera.	Eduardo Salazar Calderon.
José Luis Cordova Carreon.	Ma. Teresa Tello Garcia.
Noralia Del Consuelo Cruz Martinez.	Carlota Tello Vaca.
Ana Rosa González.	Constanza Urzua Barbosa.
Ma. De Jesus Gutierrez Prado.	Alejandra Velázquez Castañeda.
Jose Gpe.Hernandez Vargas.	Chemie Yamamoto.
Graciela Huevo Estrella.	Gina Patricia Zohn Muldoon.
Margarita Maldonado Saucedo.	Paulina Uribe.
Marcela Palacios Minakata.	Gilberto Martínez.
Arnulfo Peñalosa Jimenez.	Claudia Marcela De La Mora Solis.
Margarita Pérez Gómez.	

**POR LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA**

Mtro. Rogelio Zambrano Ramos.	Mtra. Blanca Iris Rivera Aguirre.
Lic. Irma Susana Pérez García.	Lic. Martha Patricia Ortega Medellín.
Lic. Arturo Aguilar Santa Cruz.	Lic. Juan Carlos García Mata.
Lic. José Antonio Vázquez Gómez.	Lic. Martín Acosta Fernández.
Lic. J. Jesús Montes Cortés.	Ing. Andrés Fiorentino Pérez.
Mtro. Héctor Camilo Sánchez Beltrán.	Lic. en Filosofía. José Antonio Curiel Zúñiga.
Lic. Gerardo Martínez Borrayo.	Lic. Bárbara Patricia Pineda Gil.
Lic. Raúl Flores Carrillo.	Mtra. Ana Guadalupe Sánchez García.
Lic. Teresita de Jesús Hernández Paz.	Lic. Lilia Hernández Ascencio.
Mtra. Luz Elena Ramírez Flores.	

**POR LA UNIVERSIDAD DE AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSÍ**

Psic. Arturo Alba Méndez.	Psic. Víctor Manuel Arreguin Rocha.
Mtra. Martha Colón Morales.	Psic. Francisco Javier García Espinoza.
Psic. Ma. Isabel Macías Medina.	Psic. Ma. Marcela Morales Loo.
Psic. Bernardo Rangel Gómez.	Psic. José Carlos Zamora García.
Dr. Agustín Zárate Loyola.	Psic. Luis Gerardo Zárate Padilla.
Mtro. Jesús Ma. de Luna Ortiz..	

**POR LA UNIVERSIDAD PADAGÓGICA NACIONAL**

Lic. Pedro Bollás García.	Lic. Alejandro Hernández Falcón.
Lic. José Juárez Hernández.	

**¿Dónde puedo obtener mayor información sobre el EGEL-PSICOLOGÍA?**

**En la coordinación del EGEL-PSICOLOGÍA, ubicada en Bartolache No. 1862 esquina Eje 8 Sur, José María Rico. Col. del Valle. México 03100. D.F.**

**Teléfono : 5 24 18 40 ext. 123 y 135.**

**E-mail : [egcpsi1@ceneval.edu.mx](mailto:egcpsi1@ceneval.edu.mx)**

**Coordinadora del EGEL PSICOLOGÍA : Dra. Sandra Castañeda Figueiras.**

**Subcoordinadora : Lic. Rocío A. González Díaz.**



---

## EL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN DE LA MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA

---

MVZ FRANCISCO J. TRIGO\*  
MVZ JORGE CÁRDENAS LARA\*\*

### INTRODUCCIÓN

El establecimiento de la política nacional de modernización educativa por el gobierno federal, propició la participación de diversos sectores de la sociedad en el establecimiento de estrategias adecuadas para que la formación de profesionales en México sea de mejor calidad, comparable a niveles internacionales. En este sentido, la reciente integración regional comercial de nuestro país implica que la actividad profesional estará sometida a una intensa competencia. Por lo cual, México tendrá que elevar el nivel de la calidad de la educación que ofrecen sus instituciones de educación superior verificable mediante programas de acreditación; así como establecer programas de certificación de la calidad profesional de los egresados y especialistas de cada disciplina; y crear a la vez una sólida infraestructura que permita ofrecer un proceso permanente de educación continua.

Con esta perspectiva en mente, el entonces Colegio Nacional de Médicos Veterinarios Zootecnistas de México, A.C. (CNMVZM), convertido hoy en la Federación Nacional de Colegios y Asociaciones de Médicos Veterinarios

Zootecnistas, A.C., se planteó en 1994 la necesidad de realizar un primer esfuerzo nacional para ofrecer el Examen General de Calidad Profesional para médicos veterinarios zootecnistas (EGCP-MVZ). Para la realización de este examen se contó con la decidida participación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL). Es importante puntualizar que fue de gran importancia el contar con un perfil nacional del médico veterinario zootecnista aprobado por la Asociación Mexicana de Escuelas y Facultades de Medicina Veterinaria y Zootecnia, por el CNMVZM y por la Academia Veterinaria Mexicana; así como con la definición de las 14 actividades profesionales concretas que realiza el MVZ en nuestro país.

Para elaborar el examen respectivo se lanzó inicialmente una convocatoria nacional para recavar los reactivos y casos clínicos y zootécnicos que lo integrarían; y que respondieran al perfil nacional previamente definido y dentro de las actividades profesionales concretas. De esta convocatoria se recibieron más de 2,200 reactivos y 30 casos clínicos y zootécnicos, que fueron elaborados por los médicos veterinarios zootecnistas del país, de los sectores: educativo, oficial y del ejercicio libre de la profesión. El material recibido fue revisa-

---

\* Presidente del Consejo  
Manzanillo No. 83, 8o. piso. Colonia Roma Sur C.P. 06770  
\*\* Secretario Ejecutivo del Consejo



ce la Asociación Mexicana de Escuelas y Facultades de Medicina Veterinaria y Zootecnia a través de las respectivas escuelas, y 20 los ejercen los empleadores. Para estos, 10 votos son para organismos del sector oficial y 10 para el sector privado.

El Consejo tiene una sólida estructura representada por la Asamblea General, un Consejo Directivo, el Comité de Acreditación apoyado por sus respectivas subcomisiones; y el Comité de Certificación apoyado también por sus respectivas subcomisiones. Se cuenta con un Consejo Consultivo, una Comisión de Vigilancia y la Comisión de Honor y Justicia. Se prevee que en un lapso de 6 años, el Consejo pueda ser autosuficiente para financiar toda su operación, con base en los ingresos que generará por las cuotas de acreditación y certificación.

El Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, A.C. (CONEVET) fue formalmente constituido el pasado 3 de marzo con la participación de los organismos citados, siendo electo el Consejo Directivo para el periodo 1995-1997, así como constituidos los Comités de Acreditación y Certificación, respectivamente.

Entre las actividades previstas para este bienio se incluye el ofrecer regularmente el EGCP-MVZ con fines de certificación profesional en todos los estados del país, así como realizar los primeros exámenes de certificación de especialistas en nuestra profesión. En este sentido, el próximo 28 de octubre se ofrecerá el Examen General de Calidad Profesional para Médicos Veterinarios Zootecnistas en todos los estados del país, con fines de certificación y el lunes 11 de diciembre se

aplicará en 18 sedes del país, el Examen para la Certificación del Ejercicio Profesional Específico de la Medicina Veterinaria y Zootecnia de Perros y Gatos. Respecto a las actividades de acreditación, se definirán los requisitos mínimos que deberán satisfacer las instituciones educativas que ofrecen programas de formación de médicos veterinarios zootecnistas en el país, para proceder a la acreditación de aquellas instituciones que satisfagan los requisitos preestablecidos. Se buscará también solidificar legal y financieramente al naciente Consejo.

La constitución de este Consejo es ciertamente el resultado de la madurez y cohesión profesional de los médicos veterinarios zootecnistas de México, ya que prevalecieron los intereses profesionales y gremiales de superación y búsqueda de la excelencia, por encima de intereses particulares. Además, el que en un mismo Consejo se regulen las actividades de acreditación de instituciones y certificación de profesionales garantiza la comunicación y trabajo conjunto de estas dos importantes actividades que son mutuamente complementarias y que redundarán sin duda, a futuro, en un ejercicio profesional nacional de excelencia.



***Examen General para el Egreso de la Licenciatura de  
Medicina Veterinaria y Zootecnia  
(EGEL-MVZ)***

***Perfil Profesional Nacional del  
Egresado de la Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia***

**El egresado contará con las bases que le permitan:**

- ▶ Conducirse con ética profesional y tener como objetivo personal el bienestar de la sociedad y de los animales, a través del uso adecuado de estos últimos, llevando a cabo sus actividades profesionales dentro del marco legal vigente.
- ▶ Promover la eficiencia productiva y funcional a través de la salud animal, mediante el conocimiento y aplicación de la medicina preventiva y de la capacidad en el diagnóstico, tratamiento y control de plagas y enfermedades de los animales.
- ▶ Participar en los programas de salud pública veterinaria, mediante la educación para la salud, prevención de las zoonosis, de la higiene y protección de alimentos, para salvaguardar la salud del hombre.
- ▶ Utilizar y aplicar los conocimientos actualizados con el concepto integral especie-producto de la etología, genética, nutrición, reproducción, sanidad, legislación, economía y administración, incorporando el aprovechamiento óptimo de la infraestructura física y el estudio de los ecosistemas para dirigir las empresas de producción y de insumos agropecuarios e instituciones afines.
- ▶ Aplicar los conocimientos y técnicas previstos en las normas para la conservación, distribución y calificación de los productos e insumos pecuarios, para salvaguardar la salud del hombre y de los animales, e intervenir en el diseño de políticas de comercialización.
- ▶ Participar en la planeación, establecimiento, interpretación, ejecución y evaluación de las políticas y programas de desarrollo agropecuario a través del análisis económico de la producción, la operatividad, el financiamiento y el conocimiento de la organización de productores.
- ▶ Participar en la investigación y difusión del desarrollo científico y tecnológico en biomedicina, salud animal, salud pública veterinaria y producción animal. Aplicar los aspectos de producción y uso racional de animales en experimentación y en sistemas alternativos.
- ▶ Participar en el diseño y aplicación de las medidas para preservar la calidad del aire, el agua, el suelo, la flora y la fauna dentro del entorno de la producción animal, para asegurar los ciclos sostenidos y uso racional y renovación de los recursos participantes.
- ▶ Aplicar los conceptos y el marco teórico, sociológico e histórico fundamentales que le permitan participar en acciones de desarrollo comunitario y vinculación del conocimiento.
- ▶ Tener habilidades y destrezas en el uso del método científico; así como en el análisis y procesamiento de información y su aplicación en la identificación, resolución y prevención de problemas en el ámbito profesional de su competencia.

---

**Aprobado por la Asociación Mexicana de Escuelas y Facultades de Medicina Veterinaria y Zootecnia, la Federación Nacional de Colegios y Asociaciones de Médicos Veterinarios y Zootecnistas de México y la Academia Veterinaria Mexicana.**

[Página Principal EGEL de Medicina Veterinaria y Zootecnia](#)

Si desea mayor información contáctenos:

**Coordinación de Medicina Veterinaria y Zootecnia**





---

**LA EVALUACIÓN ACADÉMICA DE LOS MÉDICOS VETERINARIOS ZOOTECNISTAS.  
EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL SABER Y SABER HACER A TRAVÉS DEL  
EXAMEN GENERAL DE CALIDAD PROFESIONAL PARA MÉDICOS VETERINARIOS ZOOTECNISTAS**

---

**RAFAEL HERNÁNDEZ GONZÁLEZ • SONIA RIVERA LEONIDES • ANTONIO GAGO HUGUET  
CENTRO NACIONAL DE EVALUACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR, A.C. (CENEVAL)**

**FRANCISCO J. TRIGO TAVERA  
CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN DE LA MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA (CONEVET)**

## **I**NTRODUCCIÓN

La calidad de la educación superior en México ha sido objeto de preocupación tanto por parte de diversos núcleos sociales, como de las propias autoridades educativas, de los maestros y de los estudiantes<sup>(1)</sup>. Esta preocupación implica la valorización de que la educación superior actual es insuficiente y carece de ciertos atributos considerados necesarios y deseables. Por ello los sectores de la sociedad involucrados en la educación han realizado un conjunto de acciones que apoyan a las instituciones de educación superior para que actualicen sus planes y programas de estudios, para que modernicen sus métodos y técnicas de enseñanza, para que mejoren sus sistemas administrativos, para que saneen sus finanzas y para que perfeccionen sus sistemas de evaluación<sup>(1)</sup>. Así mismo, el ingreso de México al Tratado de Libre Comercio de Norteamérica (TLC) implica, entre otras cosas, que la actividad profesional estará sometida a una intensa competencia. Por ello, México tendrá que elevar el nivel de la calidad de la educación superior, así como establecer programas de certificación de la calidad profesional de los egresados

y crear una estructura efectiva que permita contar con un proceso de educación continua y permanente como se marca en el Anexo 1210.5 del TLC<sup>(8,14)</sup>.

En este contexto la evaluación tiene un papel preponderante, ya que el propósito de mejorar una situación implica necesariamente el conocer su situación y su evolución, pasos que involucran evaluación<sup>(7)</sup>. Un aspecto del sistema de educación superior, no evaluado con suficiente objetividad y sistematización, es el de sus resultados, el cual puede ser un elemento importante en la evaluación total del proceso. Entre los diversos procedimientos para evaluar los resultados de los programas educativos, dos de ellos pueden aportar información especialmente valiosa: los estudios de seguimiento de egresados y los exámenes generales de calidad profesional (EGCP).

Los estudios de seguimiento de los egresados son un valioso elemento para evaluar la calidad de la educación; específicamente aportan información fundamental sobre la pertinencia social y económica de los programas de educación superior<sup>(1)</sup>.



## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Establecer un proceso de evaluación para determinar la medida en que los egresados de la carrera de medicina veterinaria y zootecnia poseen los conocimientos y habilidades necesarios para iniciar el ejercicio de la profesión.
2. Favorecer el logro de un nivel esencial para la profesión, válido en todo el país, entre los médicos veterinarios zootecnistas egresados de diferentes instituciones.
3. Promover el reconocimiento social interestatal e internacional de los servicios profesionales ofrecidos por los médicos veterinarios zootecnistas.
4. Asegurar al público usuario de los servicios veterinario-zootécnicos un nivel de conocimientos y habilidades de los egresados superior al estrictamente indispensable para ejercer la profesión.
5. Informar al sustentante el nivel de formación alcanzado.

## METODOLOGÍA

### Elaboración del instrumento y materiales de apoyo

El CONEVET a través del comité de su certificación y en coordinación con el CENEVAL, creó la coordinación del EGCP-MVZ y 15 subcomités de apoyo, los cuales se formaron con expertos en cada una de las especies atendidas por el médico veterinario zootecnista y campos profesionales específicos. El grupo revisó el marco filosófico-conceptual, el perfil referencial de validez, la guía de estudios y el examen.

### 1. *Marco filosófico-conceptual*

Constituye el marco de referencia organizado y detallado de los contenidos y niveles de conocimiento, habilidades y valores de la formación profesional. Propuesto por León<sup>(10)</sup> y adoptado por el CONEVET y el consejo académico asesor del EGCP-MVZ.

### 2. *Perfil referencial de validez*

Se adoptó el Perfil Profesional Nacional del Egresado de la Licenciatura de Medicina Veterinaria y Zootecnia elaborado y aprobado por la AMEFMVZ, FedMVZ y la Academia Veterinaria Mexicana (AVM). En el se definen los conocimientos y habilidades con los que debe contar el egresado.

### 3. *Guía de estudio*

Es el material de apoyo y preparación al examen que recibe el sustentante.

En el se orienta, se explica con ejemplos y se le proporcionan recomendaciones para la solución eficiente del examen.

### 4. *Examen*

Con base en el marco filosófico y en función del perfil referencial de validez, se elaboró un instrumento adecuado pedagógicamente para los fines de evaluación de la formación profesional. El cual constó de 2 secciones: la primera formada por 200 reactivos de opción múltiple, y la segunda por 10 problemas de salud y producción animal también presentados en opción múltiple.

**FIGURA 1. MATRIZ INDICATIVA PARA LA FORMULACIÓN DE REACTIVOS**

CAMPO PROFESIONAL				
ACTIVIDAD PROFESIONAL <i>Nivel cognoscitivo</i>	A) MEDICINA Y SALUD ANIMAL	B) PRODUCCIÓN Y ECONOMÍA PECUARIAS	C) TECNOLOGÍA Y CALIDAD SANITARIA DE ALIMENTOS	D) SALUD PÚBLICA
1. <b>DIAGNÓSTICO CLÍNICO</b> <i>Comprensión, aplicación, análisis, síntesis</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Método clínico.</li> <li>Parámetros morfológicos.</li> <li>Constantes fisiológicas.</li> <li>Comportamiento ordinario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Parámetros de producción del hato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Problemas de origen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis de riesgo.</li> </ul>
2. <b>TERAPÉUTICA MÉDICA Y QUIRÚRGICA</b> <i>Aplicación, análisis, síntesis</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tratamientos físicos.</li> <li>Tratamientos químicos.</li> <li>Tratamientos quirúrgicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Medicina preventiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Residuos medicamentosos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Residuos medicamentosos.</li> </ul>
3. <b>CIRUGÍA ESTÉTICA Y ZOOTÉCNICA</b> <i>Aplicación</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Técnicas quirúrgicas más frecuentes en la precisión y/o corrección de indicadores</li> </ul>		
4. <b>PROMOCIÓN DEL BIENESTAR ANIMAL</b> <i>Comprensión, aplicación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrés (adaptación).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrés.</li> <li>Transporte, manejo <i>ante mortem</i>.</li> <li>Métodos de sacrificio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Función bio-psico-social.</li> </ul>
5. <b>MEJORAMIENTO GENÉTICO</b> <i>Aplicación, análisis, síntesis</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resistencia</li> <li>Inmunidad</li> <li>Profilaxis (incluso vacunas recombinantes).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Selección.</li> <li>Cruzamiento.</li> <li>Valor de cría.</li> <li>Transgénesis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Selección.</li> <li>Cruzamiento.</li> <li>Transgénesis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inmunidad.</li> <li>Resistencia.</li> <li>Profilaxis contra zoonosis.</li> </ul>
6. <b>REPRODUCCIÓN</b> <i>Aplicación, análisis, síntesis</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fisiopatología reproductiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inseminación artificial.</li> <li>Manipulación ciclo estral.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Residuos hormonales y medicamentosos.</li> <li>Zoonosis.</li> </ul>
7. <b>ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS FORRAJEROS</b> <i>Comprensión, aplicación, análisis</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intoxicación.</li> <li>Infestación e infecciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Índice de agostadero.</li> <li>Conservación y rendimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Especificaciones organolépticas y sanitarias.</li> </ul>	
8. <b>ALIMENTACIÓN Y NUTRICIÓN</b> <i>Aplicación, análisis, síntesis</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intoxicaciones.</li> <li>Enfermedades metabólicas y nutricionales comunes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Convertibilidad</li> <li>Balaceo de raciones</li> <li>Calidad de insumos.</li> <li>Requerimientos nutricionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Especificaciones organolépticas, sanitarias y comerciales.</li> <li>Composición de la canal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Residuos tóxicos.</li> <li>Carcinogénesis.</li> <li>Pesticidas.</li> </ul>
9. <b>DISEÑO DE EDIFICIOS E INSTALACIONES PARA ANIMALES</b> <i>Aplicación, análisis, síntesis</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Requerimientos bioclimáticos.</li> <li>Requerimientos de espacio vital.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Requerimientos bioclimáticos.</li> <li>Requerimientos de espacio funcional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rastros, obradoras y empacadoras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Convivencia animal-hombre.</li> </ul>
10. <b>GESTIÓN EPIDEMIOLÓGICA</b> <i>Comprensión, aplicación, análisis, síntesis</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Epizootia</li> <li>Enzootia</li> <li>Parzootia</li> <li>Programas o medidas de control.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Medidas de control versus costo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Medicina preventiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prevención y control de zoonosis.</li> </ul>
11. <b>TRANSFORMACIÓN Y PROTECCIÓN DE PRODUCTOS DE ORIGEN ANIMAL</b> <i>Comprensión, aplicación, análisis, síntesis</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verificación.</li> <li>Retención.</li> <li>Decomisos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rendimiento y especificaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Normatividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Normatividad.</li> </ul>
12. <b>ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, PECUARIA Y SANITARIA</b> <i>Comprensión, aplicación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Normatividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Normatividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Normatividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Normatividad.</li> <li>Educación para la salud.</li> </ul>
13. <b>ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS AGROPECUARIAS E INDUSTRIAS AFINES</b> <i>Comprensión, aplicación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Normatividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rentabilidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Calidad de los productos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seguridad en el trabajo (bioseguridad).</li> </ul>
14. <b>DESARROLLO RURAL</b> <i>Comprensión, aplicación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zoonosis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Modelos de producción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promoción de industria familiar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zoonosis.</li> <li>Educación para la salud.</li> </ul>
15. <b>PROTECCIÓN DEL AMBIENTE</b> <i>Comprensión, aplicación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contaminación ambiental (salud animal).</li> <li>Contaminación por uso de medicamentos, tratamientos y tecnologías.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Impacto ambiental de la producción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Impacto ambiental sobre calidad de los productos (consumo humano y animal).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contaminación de agua, tierra y aire (salud humana).</li> </ul>

**ESPECIES ANIMALES ATENDIDAS**

Aves (20%), Bovinos (20%), Porcinos (20%), Caninos y Felinos (15%), Ovinos (8%), Caprinos (8%), Equinos (5%), Abejas (1%), Animales de laboratorio (1%), Acuicultura (1%) y Fauna silvestre (1%).



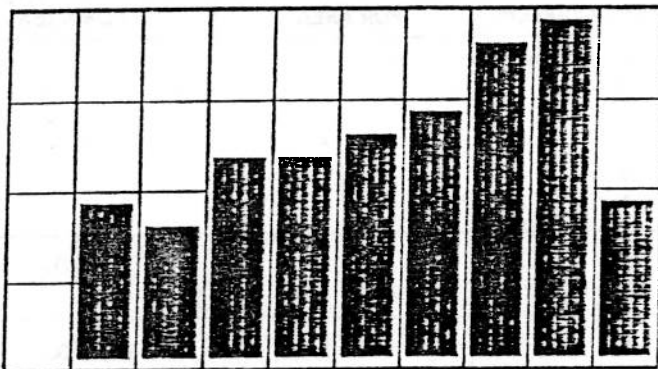
**CUADRO 1. EJEMPLO DEL ANÁLISIS INDIVIDUAL DE REACTIVO REALIZADO POR KALT, ASÍ COMO DE LAS PRUEBAS ESTADÍSTICAS REALIZADAS Y DICTAMEN DEL REACTIVO**

REACTIVO 66 Respuesta correcta: D

		A	B	C	D	E	Omis.	Error	Total	Válida		
G.S.	a	16	4	28	125	0	2	0	175	173	a	
	b	4.58	1.14	8.02	35.81	0.00	0.57	0.00	50.14	49.57	b	
	c	36	9	37	91	0				173	c	
	d	0	0	0	174	0					d	
	e	Tx	Tx	Tx	R						e	
G.I.	a	56	14	46	58	0	0	0	174	174	a	
	b	16.04	4.01	13.18	16.61	0.00	0.00	0.00	49.85	49.85	b	
	c	36	9	37	92	0				174	c	
	d	41	41	41	9	41					d	
	e	U	U	U	Sx	U					e	
TOTAL	a	72	18	74	183	0	2	0	349	347	a	
	b	20.63	5.15	21.20	52.43	0.00	0.57	0.00	100.00	99.42	b	

		R.C.	R.I.	Válida		
G.S.	a	125	48	173	a	
	b	35.81	13.75	49.57	b	
	c	91	82	173	c	
	d	174	-1		d	
	e	R	Tx		e	
G.I.	a	58	116	174	a	
	b	16.61	33.23	49.85	b	
	c	92	82	174	c	
	d	9	165		d	
	e	Sx	Uw		e	
TOTAL	a	183	164	347	a	
	b	52.43	46.99	99.42	b	

GRAFICA DE ACIERTOS POR PECIL DE LA POBLACION  
Suma de frecuencias de esta tabla = 183.



Decil : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Frecuencia : 1 14 13 19 19 21 23 28 31 14

RESPUESTAS VALIDAS	N	347
GRADO DE DIFICULTAD	G.D.	52.73775
DICTAMEN SOBRE DIFICULTAD		
DIFICULTAD CORREGIDA	CP	40.92219
PODER DE DISCRIMINACION	PD	19.30836
NORMA DISCRIMINATIVA	ND	15.82133
RELACION DISCRIMINATIVA	PD/ND	1.22040
DICTAMEN SOBRE DISCRIMINACION		✓
DICTAMEN DEL REACTIVO		
DATOS INDEPENDIENTES	X <sup>2</sup>	52.72273
NIVEL DE SIGNIFICACION	P(X <sup>2</sup> )	0.00000
GRADOS DE LIBERTAD	MU	1
COEFICIENTE DE CONTINGENCIA	C	0.36318
MAXIMO DE CONTINGENCIA	Máx C	0.70711
RELACION COEF/MAXIMO (X)	C/Máx C	51.36113
CORRELACION DE ATRIBUTOS	r <sup>2</sup>	0.38979
DEPENDIENTE SOBRE G.D.	X <sup>2</sup>	241.34613
NIVEL DE SIGNIFICACION	P(X <sup>2</sup> )	0.00000
MAXIMA DEPENDENCIA	X <sup>2</sup> MAX	84.77564
FATL	%	17.09474
PHI CORRELACION	PHI φ	0.38979
VALOR MAXIMO DE PHI	Máx φ	0.94667
RELACION	φ/Máx φ	0.41175
NIVEL DE SIGNIFICACION	P(φ)	0.00000
G INDICE DE RELACION	G	0.38905
G NORMALIZADA	z(G)	7.24718
NIVEL DE SIGNIFICACION	P(G)	0.99999



**CUADRO 4. INSTITUCIONES QUE FUNGIERON COMO SEDE DE LA APLICACION DEL EGCP-MVZ 1994**

Institución
• Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
• Instituto Tecnológico de Sonora
• U. de Aguascalientes
• U. A. Antonio Narro
• U. A. de Baja California
• U. A. Benito Juárez de Oaxaca
• U. A. del Estado de México
• U. A. de Nuevo León
• U. de Querétaro
• U. A. de Tamaulipas
• U. de Colima
• U. Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
• U. Nacional Autónoma de México (FES-Cuautitlán)
• U. Nacional Autónoma de México (FMVZ)
• U. Veracruzana (Veracruz)

que el instrumento tuviera un comportamiento adecuado. Después de este proceso se procedió a emitir los reportes definitivos (nacional, por sede e individual).

La determinación de la validez y confiabilidad del examen se determinó por las pruebas de análisis de varianza múltiple (ANOVA) y coeficiente de confiabilidad Alfa de Hoyt-Cronbach<sup>(9)</sup>.

**RESULTADOS**

**Elaboración y validación de reactivos**

A través de la convocatoria nacional se recibió un total de 2,126 reactivos de los cuales el consejo académico asesor desechó 721 por no adecuarse al nivel de un egresado, a los contenidos temáticos, falta de relevancia, falta de apego al formato de opción múltiple o a los requerimientos de metrología. Por lo anterior el banco quedó formado por 1,405 reactivos.

La segunda validación constituyó un ensayo real y amplio de la aplicación del EGCP-MVZ 1994. Mostró los siguientes resultados:

Número de sustentantes registrados:	486.
Número de sustentantes en la primera sección del examen:	351.
Número de sustentantes en la segunda sección del examen:	349.
Diferencia en % entre registrados y asistentes al examen:	27.48%
Porcentaje de la deserción entre la primera y segunda sección:	0.57%

**Duración del examen**

El tiempo de ejecución de la primera parte fue: **mínimo 2 horas con 30 minutos, máximo 3 horas con 45 minutos, promedio 3 horas con 12 minutos.**

El tiempo de ejecución de la segunda parte del examen fue: **mínimo 1 hora con 15 minutos, máximo 2 horas con 25 minutos, promedio 2 horas con 07 minutos.**

Las características generales de las personas registradas se resumen en el cuadro 5.

Las instituciones de egreso de los sustentantes y su número por institución se presentan en el cuadro 6.

La calificación del EGCP-MVZ 1994 se realizó para la primera sección sobre la base de 150 reactivos y para la segunda sección sobre 72 reactivos a partir del análisis de reactivos que se resume en el cuadro 7.

En los cuadros 8 y 9 se resumen los resultados comparativos del examen por sede de aplicación, primera y segunda sesión del examen, respectivamente.



Las sedes están identificadas por un número clave, el cual sólo es conocido por la institución correspondiente.

En el cuadro 9 se muestran los resultados globales por especie.

El análisis estadístico de la confiabilidad del examen medido por la prueba Alfa de Hoyt-Cronbach fue la primera sección de 0.85 y para la segunda sección de 0.88.

La validez determinada por análisis de varianza fue para la primera sección de 93.8 y para la segunda sección de 96.3.

El promedio del grado de dificultad de la primera sección del examen fue de 47.55 y para la segunda sección del examen fue de 46.72.

## DISCUSIÓN

Los resultados del EGCP-MVZ 1994 presentados, constituyen la primera aproximación a la evaluación nacional de los recién egresados de la carrera de médico veterinario zootecnista y por lo tanto debe de verse como eso: el primer producto de un proceso de evaluación que en 1994 realizó su fase experimental. Es conveniente también, prevenir respecto a la tendencia muy extendida, a generalizar a partir de casos particulares, así como a derivar conclusiones con base en una sola experiencia. En realidad es necesario que el EGCP-MVZ logre mayor cobertura en sus evaluaciones (entidades,

**CUADRO 8.**  
Resultados del EGCP-MVZ 1994, primera sección, organizados en orden descendente. (Las sedes están identificadas por un número asignado aleatoriamente y sólo conocido por la institución en particular)

N= 351		MEDIA NACIONAL	46.52	MÁXIMA	75.38
		DESVIACIÓN ESTÁNDAR	10.48	MÍNIMA	21.53
SEDE	MEDIA	DE*	MÁXIMA	MÍNIMA	
1	54.51	8.72	73.07	38.46	
2	53.24	9.93	75.38	29.23	
3	49.86	8.40	74.61	37.50	
4	47.16	8.43	64.61	32.30	
5	46.70	5.76	60.76	34.61	
6	45.10	9.92	64.61	24.61	
7	43.95	8.76	62.30	25.38	
8	43.63	7.08	58.46	33.84	
9	42.49	7.24	50.00	32.30	
10	42.07	6.96	53.07	29.23	
11	40.99	4.50	51.53	36.92	
12	39.99	11.03	64.61	29.62	
13	39.88	9.23	56.92	21.53	
14	38.67	8.01	57.69	24.61	
15	37.20	7.65	50.00	24.50	

\* DESVIACIÓN ESTÁNDAR

**CUADRO 9.**  
Resultados del EGCP-MVZ 1994, segunda sección, organizados en orden ascendente. (Las sedes están identificadas por un número asignado aleatoriamente y sólo conocido por la institución en particular)

N= 349		MEDIA NACIONAL	48.53	MÁXIMA	77.14
		DESVIACIÓN ESTÁNDAR	10.75	MÍNIMA	15.71
SEDE	MEDIA	DE*	MÁXIMA	MÍNIMA	
5	54.23	8.67	77.14	40.00	
2	52.97	9.66	75.71	31.42	
1	52.75	8.39	67.14	32.85	
3	51.81	10.50	74.28	37.14	
6	50.42	10.00	71.42	30.00	
10	49.50	6.85	60.00	34.28	
15	47.57	11.64	65.71	20.00	
12	46.10	11.61	60.00	27.14	
8	45.78	7.40	61.42	35.71	
7	44.52	10.00	65.71	22.85	
4	44.44	10.82	71.42	21.42	
11	43.25	6.30	55.71	35.71	
14	42.32	8.75	61.42	30.00	
13	41.73	12.17	65.71	15.71	
9	40.25	4.09	44.28	34.28	

\* DESVIACIÓN ESTÁNDAR



licenciamiento en la práctica de la medicina veterinaria en los Estados Unidos de Norteamérica, el Canadá y Puerto Rico<sup>(13)</sup>. Estos exámenes denominados *The National Board Examination* y *The Clinical Competency Test in Veterinary Medicine*<sup>(11,12)</sup> son: el primero un examen de 400 reactivos de opción múltiple con 5 opciones de respuesta cuyos contenidos se dividen por especie y por secciones del método clínico, es en esencia un examen sobre temas estrictamente médicos. El segundo, es un examen conformado exclusivamente por casos clínicos. Los cuales están estructurados como problemas que simulan una situación real, a través de presentar preguntas con respuestas ocultas que el sustentante tiene que seleccionar y descubrir para dar solución al caso clínico. Las principales diferencias con el EGCP-MVZ son: estos exámenes no contienen preguntas zootécnicas, debido a la diferente naturaleza de la formación profesional en los países mencionados, por lo mismo sus contenidos no están estructurados con base en una matriz como la elaborada para el EGCP-MVZ diseñada para enmarcar los temas y nivel de contenido del examen. Por otra parte en los exámenes norteamericanos no hay uniformidad en el nivel taxonómico de los reactivos, es decir, pueden presentarse reactivos de conocimientos básicos y de niveles de síntesis y evaluación tanto para recién egresados como personas en ejercicio de la profesión. Así mismo los reactivos no son validados antes de su inclusión del examen, ya que es exclusivamente el criterio del comité de expertos el que define qué reactivos ingresan al examen y no hay una estimación estadística y análisis del reactivo previo a su aplicación. De hecho la aplicación misma es un proceso parcial de validación, ya que los reactivos que no tienen un comportamiento "adecua-

do" se eliminan de la siguiente aplicación. Por último, estos exámenes últimamente han tenido una fuerte carga de reactivos de especies no productoras de alimentos, 28.6% para pequeñas especies (perros y gatos), 21.4 para equinos, 42.8% para animales productores de alimentos (bovinos, cerdos, ovinos, caprinos y aves) y finalmente un 7.2% para otras especies (animales de laboratorio, fauna silvestre y mascotas no convencionales).

Los criterios para aprobación de estos exámenes se basan en la distribución de los sustentantes conforme a la media y sus calificaciones generalmente se expresan en posiciones de una o más desviaciones por delante o por detrás de la media. Por lo que es difícil comparar resultados de evaluaciones anteriores entre sí, ya que las medias pueden tener diferente posición de examen a examen.

**CUADRO 10. RESULTADOS DEL EGCP-MVZ 1994  
COMPARATIVO POR TEMAS**

TEMA	MEDIA	MÁXIMA
	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	MÍNIMA
BOVINOS	56.23	76.49
ANIMALES DE LABORATORIO	54.88	18.62
ABEJAS	51.27	30.47
PEQUEÑAS ESPECIES	50.60	33.08
EQUINOS	50.08	20.36
PORCINOS	45.08	22.42
ACUACULTURA	43.67	18.63
AVES	43.49	33.96
OVINOS CAPRINOS	42.30	22.15
FAUNA SILVESTRE	39.89	17.60
		22.79

\* DESVIACIÓN ESTÁNDAR





**1. La ampliación del banco de reactivos.** Uno de los principales retos de este examen consiste en poder contar con un número suficiente de reactivos válidos y confiables para cada una de las áreas de valoración contempladas en su matriz generadora de reactivos, que permita en forma sucesiva elaborar tantas versiones equivalentes como requieran las diversas aplicaciones contempladas en el país.

**2. Desarrollar diferentes instrumentos para exploración de habilidades y actitudes.** Es necesario diseñar para la sección de problemas de producción y salud animal un instrumento que permita evaluar en el sustentante su capacidad de selección de respuesta y solución a problemas, considerando situaciones reales del ejercicio profesional como son la posibilidad de recibir información de las pruebas de laboratorio o análisis que realice durante el proceso para establecer un diagnóstico clínico o recomendación zootécnica, consultar libros y artículos, así como la posibilidad de equivocarse en la selección de un tratamiento, diagnóstico, etc., y afrontar las consecuencias de su selección. Una posibilidad a corto plazo parece ser el diseñar un instrumento con el uso de tinta invisible, en el cual exista una serie de alternativas con sus correspondientes respuestas, estas últimas ocultas por la tinta invisible, de tal forma que el sustentante deberá, al hacer su selección, revelar la información que le proporciona ésta y decidir el uso de la información. A mediano plazo el uso de multimedia parece más viable y útil por la versatilidad y aproximación a la realidad. Y finalmente en un mayor plazo la evaluación individual e *in situ*.

**3. Revisión y aprobación por el CONEVET.** Para asegurar el éxito en la aplicación del examen y su aceptación por la comunidad veterinaria, parece necesario que

un organismo que conjunte los diferentes sectores involucrados en la educación de la medicina veterinaria y zootecnia, instancias reguladoras del ejercicio profesional y usuarios de los servicios profesionales veterinario-zootécnicos, de su aprobación para la implantación del examen en todo el país.

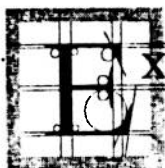
**4. Los materiales de apoyo.** El principal cambio que se pretende incorporar es la ampliación de la guía de examen en lo concerniente a ejemplos explicados, reorganización del temario y adecuación de la bibliografía para cada una de las áreas.

**5. Exámenes de práctica.** Parece aconsejable, con el fin de dar al sustentante la oportunidad de autoevaluarse respecto a los contenidos del examen, así como de ejercitarse en la resolución de reactivos característicos del mismo y el llenado de la hoja de respuestas, presentar un examen representativo del EGCP-MVZ.

## REFERENCIAS

1. ANUIES: El Examen General de Calidad Profesional. *Rev. Educ. Sup.*, 86: 99-109 (1993).
2. ANUIES: Resolutivos de la XXV Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES. *Rev. Educ. Sup.*, 86: 135-141 (1993).
3. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. Marco de Referencia para la Evaluación. Editado por: Comité de Ciencias Agropecuarias, *Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior. Secretaría de Educación Pública, México, D.F., 1994.*
4. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. Informe de Resultados 1994-1. *CENEVAL, México, D.F., 1995.*





## EXAMEN

PARA LA CERTIFICACIÓN DEL EJERCICIO  
PROFESIONAL ESPECÍFICO DE LA  
MEDICINA VETERINARIA  
Y ZOOTECNIA EN  
PERROS Y GATOS

---

### EL ÍNDICE CENEVAL Y LOS EGCP

Las calificaciones que emite el CENEVAL están expresadas en una escala especial llamada ÍNDICE CENEVAL. Esta es una escala que corre de los 700 puntos (calificación más baja) a los 1300 puntos (calificación más alta).

Los EGCP son elaborados y aplicados con el propósito de determinar si los sustentantes satisfacen o no un criterio fijado previamente por el grupo de expertos que diseña el instrumento. No se pretende primordialmente comparar a cada sustentante con el resto del grupo de referencia, sino conocer su medida con respecto al criterio.

El Consejo Técnico de cada examen determina los criterios para el examen en su conjunto y para cada una de sus partes, y por lo tanto fija un estándar equivalente al concepto aprobada/reprobado que en el CENEVAL se usa como suficiente/insuficiente para otorgar un certificado.

Cada uno de los Consejos Técnicos del CENEVAL ha usado diferente criterio o puntaje (según el examen) para otorgar los certificados de calidad profesional (en general se han usado puntajes que están entre los 1000 y los 1100 puntos de ÍNDICE CENEVAL).

Por tratarse de una estrategia de evaluación novedosa, que apenas cuenta con experiencias iniciales, los consejos técnicos están revisando periódicamente sus criterios y estándares.

EXAMEN PARA LA CERTIFICACIÓN DEL EJERCICIO PROFESIONAL ESPECÍFICO  
DE LA MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA EN PERROS Y GATOS

**R E S U M E N**

---

Número de sustentantes..... 32  
Número de certificados..... 14  
Número de aplicaciones ..... 2  
Número de entidades ..... 4

DATOS RELEVANTES DURANTE 1996

- Se elaboró y aplicó una versión nueva correspondiente a la sección de conocimientos, con los reactivos existentes en el banco.

ECEP-PG

- 
- El examen está organizado en dos sesiones; la primera integrada por 250 preguntas de opción múltiple (4 opciones) que exploran conocimientos en las áreas de medicina y cirugía veterinarias, zootecnia y salud pública. La segunda sesión está construida con 12 simuladores de situaciones clínicas y zootécnicas que permiten explorar sus habilidades diagnósticas y terapéuticas.
- 

FICHA TÉCNICA DEL EXAMEN

PRESENTACIÓN



DENTRO de las actividades que realiza la Coordinación del EGCP-MVZ se encuentra la de apoyar los esfuerzos de evaluación que realizan las asociaciones de especialistas a través del Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia (CONEVET), con el propósito de certificar el ejercicio profesional tal y como se refiere en el Tratado de Libre Comercio de Norteamérica (TLC). El CENEVAL, a través de la coordinación, participa exclusivamente en la construcción y aplicación de un instrumento para la evaluación de conocimientos y habilidades de médicos veterinarios zootecnistas que atienden principalmente perros y gatos.

El examen es diseñado por el Comité de Certificación del CONEVET con el apoyo del Subcomité de Pequeñas Especies, el cual está formado por un grupo de especialistas designados por la Federación de Asociaciones Mexicanas de Médicos Veterinarios Especialistas en Pequeñas Especies (AMMVEPE-Federación). Los resultados de los sustentantes son informados directamente al CONEVET, que es el organismo que determina los criterios de certificación y extiende el certificado correspondiente.

Al igual que en el caso de los Certificados de Calidad Profesional, la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública incorpora en el expediente del interesado el certificado emitido por el CONEVET.

ECEP•PG

CARACTERÍSTICAS GENERALES  
DEL INSTRUMENTO

- El examen es voluntario e independiente del requerido por las instituciones de educación superior para la expedición de grado y cédula profesional.
- Está dirigido a médicos veterinarios zootecnistas titulados con experiencia en el ejercicio de la medicina y zootecnia de los perros y los gatos.
- Su objetivo es identificar y certificar la calidad de conocimientos y habilidades de quien ejerce en ese campo de actividad profesional.
- Los sustentantes que obtienen un porcentaje de aciertos igual o mayor al establecido por el Consejo Técnico del Examen, reciben del CONEVET la certificación en el ejercicio de la medicina veterinaria y zootecnia de perros y gatos.

EXAMEN PARA LA CERTIFICACIÓN DEL EJERCICIO PROFESIONAL ESPECÍFICO  
DE LA MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA EN PERROS Y GATOS

Sustentantes = 32

RESULTADOS DE LOS  
SUSTENTANTES EN EL EXAMEN  
COMPARATIVO POR ÁREA

ÁREA	MEDIA	$\sigma$	MÍNIMO	MÁXIMO
GLOBAL	1034	62	910	1174
PERROS	1035	62	898	1174
GATOS	1033	69	922	1186
ANAMNESIS	1045	95	871	1203
EXAMEN FÍSICO	1064	81	917	1225
PRUEBAS DIAGNÓSTICAS	979	72	836	1145
TRATAMIENTO	1093	106	848	1289
MEDICINA Y CIRUGÍA	1033	83	877	1201
ZOOTECNIA	1057	86	864	1191
SALUD PÚBLICA	1018	93	850	1225

ECEP•PG

EXAMEN PARA LA CERTIFICACIÓN DEL EJERCICIO PROFESIONAL ESPECÍFICO  
DE LA MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA EN PERROS Y GATOS

CONSEJO TÉCNICO

**MVZ Luis Antonio Calzada Nova**

PRESIDENTE DE LA AMMVEPE-FEDERACIÓN

**MVZ Juan Pedro Ortega Murguía**

AMMVEPE CIUDAD JUÁREZ, CHIHUAHUA

**MVZ Juan Cantú Ruz**

ASOCIACIÓN DE CLÍNICAS VETERINARIAS DEL ÁREA METROPOLITANA DE MONTERREY

**MVZ Gustavo Corona Cuéllar**

COLEGIO DE MÉDICOS VETERINARIOS ESPECIALISTAS EN PEQUEÑAS ESPECIES DE JALISCO

**MVZ Jorge Padilla Sánchez**

AMMVEPE-D.F.

**MVZ Jorge S. León Dousset**

FEDERACIÓN MEXICANA DE ASOCIACIONES Y COLEGIOS DE MVZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-XOCHIMILCO

ECEP•PG

**MVZ Jorge L. Tórtora Pérez**

ACADEMIA VETERINARIA MEXICANA

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES-CUATILÁN

**MVZ Zeferino García Vázquez**

COLEGIO DE MÉDICOS VETERINARIOS DE MORELOS

**MVZ Javier Sánchez Peña**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

**MVZ Pedro Rodríguez Contreras**

UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO

**MVZ Guillermo de la Isla Herrera**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

Características de la Población  
Relacionadas con los Resultados

ECEP•PG

CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN RELACIONADAS CON LOS RESULTADOS

VARIABLE	PORCENTAJE	GLOBAL	PERROS	GATOS	ANAMNESIS	EXÁMEN FÍSICO	PRUEBAS DIAGNÓSTICAS	TRATAMIENTO	MEDICINA Y CIRUGÍA	ZOOTECNIA	SALUD PÚBLICA
<b>SUSTENTANTES: 32</b>											
<b>CALIFICACIONES GLOBALES</b>		1034	1035	1033	1045	1064	979	1093	1033	1057	1018
<b>SEXO</b>											
FEMENINO	23.33	1079	1077	1086	1019	1071	1025	1195	1083	1066	1064
MASCULINO	76.67	1024	1025	1022	1043	1062	966	1075	1022	1065	1013
<b>ESTADO CIVIL</b>											
CASADO	56.67	1022	1025	1014	1031	1067	969	1085	1011	1055	1029
SOLTERO	40.00	1067	1063	1078	1042	1069	1007	1128	1085	1082	1031
UNIÓN LIBRE	3.33	934	934	922	1087	957	836	1103	881	1055	887
<b>EDAD</b>											
24	3.33	1174	1174	1186	1137	1206	1116	1289	1165	1191	1113
25	3.33	1102	1096	1114	1169	1225	1036	1151	1112	945	1037
26	6.67	1045	1045	1048	1053	1028	978	1153	1055	1000	1038
27 A 30	23.33	1065	1061	1071	1019	1058	1016	1147	1067	1109	1059
31 Ó MÁS	63.33	1015	1018	1011	1031	1054	956	1069	1012	1056	1006
<b>PROMEDIO EN LA LICENCIATURA</b>											
7.1 - 8.0	39.13	1003	1004	996	1035	1031	938	1077	984	1055	1033
8.1 - 9.0	39.13	1061	1063	1063	1042	1078	997	1140	1069	1064	1042
9.1 - 10.0	21.74	1066	1061	1076	1001	1071	1013	1108	1097	1082	993
<b>TRABAJA</b>											
NO	3.33	1102	1108	1096	1041	1053	1051	1175	1137	1055	1113
SI	96.67	1035	1035	1035	1038	1064	977	1100	1033	1066	1022
<b>TRABAJA EN ACTIVIDAD RELACIONADA CON LA PROFESIÓN</b>											
SI	100.00	1035	1035	1035	1038	1064	977	1100	1033	1066	1022
<b>INGRESO MENSUAL EN SALARIOS MÍNIMOS</b>											
HASTA 2	3.45	1174	1174	1186	1137	1206	1116	1289	1165	1191	1113
DE 2.1 A 5	27.59	1048	1047	1054	1042	1085	969	1148	1042	1068	1052
DE 5.1 A 7	6.90	1030	1042	1003	1137	1128	975	1164	981	1041	1000
DE 7.1 A 10	24.14	1051	1046	1062	1033	1049	988	1127	1059	1093	1005
MÁS DE 10	37.93	1003	1005	996	1010	1035	964	1020	1006	1040	1007



## EXAMEN

PARA LA CERTIFICACIÓN DEL EJERCICIO  
PROFESIONAL ESPECÍFICO DE LA  
MEDICINA VETERINARIA Y  
ZOOTECNIA EN  
PRODUCCIÓN AVÍCOLA

### EL ÍNDICE CENEVAL Y LOS EGCP

Las calificaciones que emite el CENEVAL están expresadas en una escala especial llamada ÍNDICE CENEVAL. Esta es una escala que corre de los 700 puntos (calificación más baja) a los 1300 puntos (calificación más alta).

Los EGCP son elaborados y aplicados con el propósito de determinar si los sustentantes satisfacen o no un criterio fijado previamente por el grupo de expertos que diseñó el instrumento. No se pretende primordialmente comparar a cada sustentante con el resto del grupo de referencia, sino conocer su medida con respecto al criterio.

El Consejo Técnico de cada examen determina los criterios para el examen en su conjunto y para cada una de sus partes, y por lo tanto fija un estándar equivalente al concepto aprobada/reprobado que en el CENEVAL se usa como suficiente/insuficiente para otorgar un certificado.

Cada uno de los Consejos Técnicos del CENEVAL ha usado diferente criterio o puntaje (según el examen) para otorgar los certificados de calidad profesional (en general se han usado puntajes que están entre los 1000 y los 1100 puntos de ÍNDICE CENEVAL).

Por tratarse de una estrategia de evaluación novedosa, que apenas cuenta con experiencias iniciales, los consejos técnicos están revisando periódicamente sus criterios y estándares.



# R E S U M E N

- Constitución del Consejo Técnico del Examen.
- Elaboración del perfil referencial de validez.
- Integración de la matriz indicativa del ejercicio profesional específico.
- Integración del banco de reactivos.
- Elaboración de la guía para el examen.
  
- Se elaboraron y aplicaron 2 versiones piloto del examen:

Número de sustentantes..... 145  
Número de entidades ..... 8

DATOS RELEVANTES DURANTE 1996

- El examen está organizado en dos sesiones; la primera integrada por 180 preguntas de opción múltiple (4 opciones) que exploran conocimientos en cuatro áreas de medicina y salud animal, producción y economía avícolas, tecnología y calidad sanitaria de los alimentos y salud pública. La segunda sesión está construida con 10 problemas de situaciones clínicas y zootécnicas que permiten evaluar habilidades diagnósticas y terapéuticas.

FICHA TÉCNICA DEL EXAMEN

ECEP•A

PRESENTACIÓN

**D**ENTRO de las actividades que realiza la Coordinación del EGCP-MVZ se encuentra la de apoyar los esfuerzos de evaluación que realizan las asociaciones de especialistas a través del Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia (CONEVET), con el propósito de certificar el ejercicio profesional tal y como se refiere en el Tratado de Libre Comercio de Norteamérica (TLC). El CENEVAL, a través de la coordinación, participa exclusivamente en la construcción y aplicación de un instrumento para la evaluación de conocimientos y habilidades de médicos veterinarios zootecnistas dedicados a la producción avícola.

El examen es diseñado por el Comité de Certificación del CONEVET con el apoyo del Subcomité de Aves, el cual está formado por un grupo de especialistas designados por la Asociación Nacional de Especialistas en Ciencias Avícolas (ANECA). Los resultados de los sustentantes serán informados directamente al CONEVET que será el organismo que determine los criterios de certificación y extienda el certificado correspondiente.

CARACTERÍSTICAS GENERALES  
DEL INSTRUMENTO

El ECEP-A es un instrumento de evaluación vigente, válido y confiable que responde a la necesidad de conocer el nivel del desempeño profesional de los médicos veterinarios zootecnistas que ejercen en el campo específico de producción avícola, a fin de constatar que poseen de manera adecuada los elementos requeridos para el ejercicio de su actividad en el ámbito laboral.

El ECEP-A permite identificar indicadores del ejercicio profesional en dos campos: el saber y el saber hacer, a través de la evaluación objetiva de sus conocimientos, habilidades y valores respecto de las actividades profesionales concretas.

ECEP•A

SUSTENTANTES POR  
SEDE DE APLICACIÓN  
EXAMEN PILOTO DEL ECEP-A

NÚMERO	ENTIDAD FEDERATIVA	SEDE	SUSTENTANTES
1	COAHUILA	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA AGRARIA ANTONIO NARRO	12
2	DISTRITO FEDERAL	UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO	33
3	JALISCO	UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA	16
4	NUEVO LEÓN	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN	30
5	PUEBLA	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA	10
6	QUERÉTARO	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO	6
7	VERACRUZ	UNIVERSIDAD VERACRUZANA	28
8	YUCATÁN	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN	10
TOTAL			145

EXAMEN PARA LA CERTIFICACIÓN DEL EJERCICIO PROFESIONAL ESPECÍFICO  
DE LA MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA EN PRODUCCIÓN AVÍCOLA

MVZ Ernesto Ávila González

ANECA

CONSEJO TÉCNICO

MVZ Alejandro Banda Castro

ANECA

MVZ Carlos López Coello

ANECA

MVZ José Antonio Quintana López

ANECA

MVZ Guillermo Téllez Isaías

ANECA

MVZ Jorge S. León Dousset

FEDERACIÓN MEXICANA DE ASOCIACIONES Y COLEGIOS DE MVZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA - XOCHIMILCO

EP•A

MVZ Jorge L. Tórtora Pérez

ACADEMIA VETERINARIA MEXICANA

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES - CUAUTITLÁN

MVZ Zeferino García Vázquez

COLEGIO DE MÉDICOS VETERINARIOS DE MORELOS

MVZ Javier Sánchez Peña

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CD. JUÁREZ

MVZ Pedro Rodríguez Contreras

UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO

MVZ Guillermo de la Isla Herrera

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO



## EXAMEN GENERAL DE CALIDAD PROFESIONAL PARA ENFERMERÍA

DR. JOSÉ O. MEDEL BELLO  
CENTRO NACIONAL DE EVALUACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR, A.C. (CENEVAL)

### INTRODUCCIÓN

Hablar de los resultados obtenidos en el Examen General de Calidad Profesional para Enfermería (EGCP-E), en lo que va de este año, es sinónimo de informar sobre cuatro estrategias cuya instrumentación y ejecución redundaron en su diseño y aplicación práctica.

La presente exposición hace una presentación del EGCP-E, una referencia a la configuración de su Consejo Técnico y una descripción sobre el desarrollo del examen.

Posteriormente se detallan las etapas de trabajo académico, los criterios y elementos metodológicos que se realizaron y tomaron en cuenta para construir el banco de reactivos y aplicar el EGCP-E.

Al final se incluyen los apartados que dan cuenta de los resultados obtenidos a partir del diseño y puesta en práctica del EGCP-E, destacando de ellos, los que culminan en el otorgamiento del Certificado de Calidad Profesional para Enfermería.

### PRESENTACIÓN

El Examen es concebido como un instrumento de evaluación vigente, válido y confiable, cuya aplicación permite determinar la calidad de los egresados de la carrera

de enfermería a través de la valoración objetiva de sus conocimientos, habilidades, destrezas, así como la exploración de valores.

El instrumento está dirigido a los egresados de la licenciatura en enfermería que cuentan con el 100% de créditos, independientemente de que estén titulados o no.

### CONSEJO TÉCNICO

El Examen General de Calidad Profesional para Enfermería es producto de los trabajos realizados por la Coordinación del mismo en el CENEVAL y las aportaciones de un Consejo Técnico. Este último es un cuerpo colegiado externo cuyos integrantes tienen la función de asesorar en asuntos tales como contenidos, criterios y estrategias que han de emplearse en el examen.

El Consejo Técnico está integrado desde el 29 de julio de 1994, por 13 especialistas en el campo de la enfermería provenientes de:

- A) Instituciones formadoras de recursos humanos.
- B) Asociaciones de profesionales.
- C) Organismos del sector salud.



El perfil referencial de validez en el campo de la licenciatura en Enfermería es un trabajo inédito que además del valor que tiene para los fines del diseño del EGCP-E, también puede servir como un elemento que permita establecer semejanzas y diferencias entre planes de estudio y perfiles de académicos de las diversas instituciones del país.

El perfil referencial es amplio y riguroso, reflejando con ello el interés y responsabilidad con la que el gremio asume la definición de su propia actividad profesional y la expresión de una actitud reivindicatoria ante la problemática que representa la coexistencia e interacción laboral con los egresados del nivel técnico.

## 2) Elaboración de la base de sustentación (Syllabus)

El Syllabus representa la definición en términos prescriptivos de cada uno de los aspectos que inciden en la validez y confiabilidad del instrumento.

Este documento incluye las condiciones metodológicas que prevalecen en el diseño y validación del examen, los límites y alcances del instrumento, las características de la población a la que se destina, y los formatos y modalidades tanto de las partes del examen como de los reportes e informes que se generan a partir de la puesta en práctica del EGCP-E.

Se destaca el hecho de que el Syllabus es el resultado de acuerdos unánimes tomados por los miembros del Consejo Técnico en torno la configuración y aplicación del EGCP-E.

En resumen los elementos constitutivos del Syllabus son:

- Objetivos del examen.
- Descripción de los contenidos por áreas.
- Descripción de los niveles de conocimiento a evaluar.
- Descripción de los criterios de calificación.
- Bibliografía básica.

Una vez que el Syllabus fue integrado, se abrió una convocatoria nacional para promover la participación de expertos en la elaboración de reactivos con la intención de favorecer la participación amplia y plural de los interesados, para lo cual se enviaron ejemplares del Syllabus a todas las escuelas y facultades que imparten la licenciatura en Enfermería en México, se hizo llegar el documento a la FENAFEE y a todos los presidentes de las asociaciones que la conforman, así como a los expertos que asistieron a diversos foros donde se llevó a cabo la difusión del documento.

El resultado de esta convocatoria fue que se recibieron en un periodo de tres meses, un total de 3,291 reactivos.

## 3) Elaboración de la guía de estudio

La guía se elaboró para orientar al sustentante sobre los temas que comprende el examen y el tipo de problemas o casos a solucionar en el mismo, mediante la presentación de ejemplos, así como la explicación de las respuestas correctas. Incluye un apartado en el que se describe el procedimiento a seguir en la aplicación del examen, así como las recomendaciones necesarias para resolverlo.

Se publicó el mes de mayo de 1995, ofreciendo además de lo citado, un directorio del Consejo Técnico y una breve descripción de la naturaleza y finalidades



## VALIDACIÓN DE REACTIVOS

No.	INSTITUCIÓN SEDE	EXAMEN PILOTO APLICADO	No. DE EXÁMENES APLICADOS
1	Instituto Politécnico Nacional	Versión 1	26
2	Universidad Autónoma de Tamaulipas	Versión 1	18
3	Universidad Autónoma del Estado de México	Versión 2	51
4	Universidad Autónoma de Yucatán	Versión 2	35
5	Universidad Autónoma de Querétaro	Versión 3	20
6	Universidad Autónoma de Tlaxcala	Versión 3	63
7	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	Versión 4	59
8	Universidad de Guanajuato	Versión 5	19
9	Universidad Autónoma de Nuevo León	Versión 5	20
10	Universidad Juárez del Estado de Durango	Versión 5	24
11	Universidad Autónoma de Coahuila	Versión 6	27
12	Universidad Nacional Autónoma de México	Versión 6	45
<b>TOTAL</b>			<b>407</b>

ca (con 236 reactivos) y la formación práctica (con 164 reactivos), las partes o pruebas restantes se enfocan a la exploración de aspectos valorativos (15 preguntas) y actitudinales (36 preguntas) de los egresados de la licenciatura en Enfermería.

Es necesario destacar que cada parte del EGCP-E, se encuentra a su vez seccionada por bloques de preguntas que son producto del cruce de las áreas de formación académica y las funciones o procesos básicos que realiza el profesional de la enfermería, tal y como lo muestra la matriz que aparece en el anexo 2.

Tal como quedó acordado en el seno del Consejo Técnico, en la estructura del examen se cuenta con un número determinado de reactivos comunes, que sumados a los que forman parte de cada versión garantizan la confiabilidad y equivalencia entre las dos versiones del EGCP-E. Por ello es viable la posibilidad de comparación entre los resultados que arrojen las aplicaciones de las distintas versiones en los diversos lugares donde se ubiquen las sedes y en lo sucesivo con las nuevas versiones que sean integradas para mantener la vigencia, validez, confiabilidad y pertinencia del instrumento. El siguiente cuadro muestra gráficamente la estructura descrita.



### FORMA DE APLICACIÓN DEL EGCP-E

SESIÓN	VERSIÓN	PRUEBA	HORARIO
Primera	V1	Valores	9:00 a 9:30
Primera	C1 / C2	Conocimientos	9:30 a 14:00
<b>RECESO</b>			
Segunda	A1	Actitudes	16:00 a 16:30
Segunda	H1 / H2	Habilidades	16:30 a 20:00

• Uno de los 2 sustentantes proviene de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

### RESULTADOS

Una vez aplicado el EGCP-E se procedió a calificar cada versión por separado con los criterios estadísticos y de validez proporcionados por el programa "Kalt" (excepción hecha con los reactivos comunes que fueron calificados de manera integrada, sumando los puntajes obtenidos en las dos versiones). De esta manera fue

posible identificar las características del instrumento y, así mismo, determinar el número de preguntas sobre las que se asignó la calificación a la población sustentante.

Los resultados del análisis de las versiones se describen a continuación, presentando el detalle de los reactivos eliminados y su desglose.

### REACTIVOS ELIMINADOS DEL EGCP-E

CONCEPTO	VERSIÓN 1	VERSIÓN 2
Reactivos comunes	87	87
Reactivos propios	36	24
<b>Total</b>	<b>123 (30.75%)</b>	<b>111 (27.75%)</b>

### DESGLOSE:

REACTIVOS ELIMINADOS EN LA PARTE DE CONOCIMIENTOS	REACTIVOS COMUNES	VERSIÓN 1	VERSIÓN 2	TOTAL
Proceso Asistencial	21	16	6	43
Proceso Administrativo	10	2	3	15
Proceso Educativo	8	3	5	16
Proceso de Investigación	10	0	0	10
Cultura General	2	3	1	
REACTIVOS ELIMINADOS EN LA PARTE DE HABILIDADES	REACTIVOS COMUNES	VERSIÓN 1	VERSIÓN 2	TOTAL
Proceso Asistencial	28	11	8	47
Proceso Administrativo	4	0	0	4
Proceso Educativo	1	1	1	3
Proceso de Investigación	3	0	0	3
<b>TOTALES</b>	<b>87</b>	<b>36</b>	<b>24</b>	<b>147</b>



La media y desviación estándar de la relación discriminativa de los reactivos agrupados por procesos

se muestra en el siguiente cuadro. Cabe recordar que +1 o mayor es una relación discriminativa deseable:

**RELACIÓN DISCRIMINATIVA POR ÁREAS DEL EGCP-E (MEDIA + DESVIACIÓN ESTÁNDAR)**

RELACIÓN DISCRIMINATIVA	CONOCIMIENTOS			HABILIDADES		
	COMUNES	VERSIÓN 1	VERSIÓN 2	COMUNES	VERSIÓN 1	VERSIÓN 2
Proceso Asistencial	1.88+0.80	1.57+0.87	1.57+0.85	1.43+0.88	1.35+0.81	1.32+0.83
Proceso Administrativo	2.01+0.87	1.66+0.93	1.81+0.83	2.01+1.08	-	-
Proceso Educativo	1.88+0.77	1.45+0.89	1.47+0.83	1.52+0.68	1.38+0.60	1.38+0.60
Proceso de Investigación	1.83+0.66	-	-	2.42+0.68	-	-
Cultura General	1.35+0.50	1.16+0.57	1.15+0.49	-	-	-
SUBTOTAL	1.85+0.78	1.54+0.85	1.56+0.82	1.58+0.91	1.48+0.85	1.45+0.87
<b>TOTALES</b>						
COMUNES:	1.73+0.85	VERSIÓN 1:	1.52+0.85	VERSIÓN 2:	1.51+0.84	

El promedio y desviación estándar de los reactivos por áreas y procesos del EGCP- E se muestra a continuación:

**PROMEDIOS Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR POR ÁREAS DEL EGCP-E**

CONCEPTO	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	LÍMITE INFERIOR	LÍMITE SUPERIOR
• CONOCIMIENTOS	43.548	10.739	18.820	66.450
Proceso Asistencial	46.514	11.581	20.790	71.420
Proceso Administrativo	37.893	14.313	5.000	70.000
Proceso Educativo	38.221	13.598	12.000	78.260
Proceso de Investigación	40.246	17.043	10.000	80.000
Cultura General	42.677	15.727	0	80.000
• HABILIDADES	43.807	11.132	17.640	68.100
Proceso Asistencial	44.574	11.717	17.390	67.410
Proceso Administrativo	33.746	22.017	0	100.000
Proceso Educativo	38.022	17.381	0	80.000
Proceso de Investigación	51.574	16.531	0	88.880
• VALORES	66.126	14.608	20.000	100.000
• ACTITUDES	41.858	18.389	5.880	76.470
	<b>41.505</b>	<b>10.711</b>	<b>20.060</b>	<b>67.780</b>





## ANEXO 1. PERFIL REFERENCIAL DEL LICENCIADO EN ENFERMERÍA

### CUADRO 1.1. CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES DEL LICENCIADO EN ENFERMERÍA PARA LOS PROCESOS ASISTENCIALES

#### Conocimientos de:

Anatomía y fisiología.  
Psicología ( evolutiva, social y educativa ).  
Bioquímica de procesos metabólicos y nutricionales.  
Cuidados de enfermería al paciente adolescente, adulto y anciano, sano o enfermo.  
Embriología y genética.  
Enfermería comunitaria.  
Enfermería en casos de urgencias y desastres.  
Enfermería en salud mental y Psiquiatría.  
Enfermería geriátrica.  
Enfermería materno-infantil.  
Enfermería médico-quirúrgica.  
Enfermería ocupacional, escolar y del deporte.  
Epidemiología, Farmacología y Fisiopatología.  
Microbiología y parasitología (Ecología).  
Nutrición.  
Patología.  
Patrones funcionales.  
Pediatria.  
Proceso salud-enfermedad.  
Técnicas y procedimientos de la enfermería.  
Teorías y modelos de enfermería.  
Historia, filosofía y ética de la enfermería.  
Legislación en materia de salud.  
Principios que rigen el quehacer de enfermería.  
Antropología, Sociología y Economía.

#### que le permiten desarrollar habilidades para:

- Observar, escuchar, explorar, inferir y elaborar un diagnóstico de enfermería.
- Manejar la información en sus aspectos de organización e interpretación, a efecto de jerarquizar las necesidades y derivar el plan de cuidados.
- Valorar la evolución del estado de salud de los usuarios, con el fin de reorientar o continuar con el plan de atención de enfermería.
- Desarrollar medidas preventivas durante el proceso salud-enfermedad, e intervenir de manera eficaz y oportuna en casos de urgencias o desastres.
- Formar parte de grupos y equipos de trabajo, así como facilitar la comunicación en los mismos.
- Manejar y usar guías para la valoración de enfermería, incluyendo la aplicación de estrategias y técnicas de entrevista y visita, tanto hospitalaria, como domiciliaria de los usuarios.
- Desarrollar técnicas de palpación y percusión, con la correspondiente identificación y diferenciación de sonidos y ruidos.
- Realizar técnicas y procedimientos para aplicar diferentes terapias.
- Manejar material, equipo y aparatos electromédicos.





## **CUADRO 1.2. CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES DEL LICENCIADO EN ENFERMERÍA PARA LA FUNCIÓN EDUCATIVA**

### **Conocimientos de:**

Manejo de grupos.  
Educación para la salud y educación continua.  
Relaciones humanas.  
Técnicas de comunicación (oral y escrita; individual y grupal).  
Técnicas educativas.

### **que le permiten desarrollar habilidades para:**

- Diseñar, ejecutar y evaluar programas de educación para la salud, dirigidos a individuos y grupos sociales, mediante estrategias de aprendizaje que modifiquen hábitos y estilos de vida que fomenten y socialicen las actitudes de la salud y el autocuidado.
- Participar en la formación, actualización y capacitación de recursos humanos, en materia de enfermería.
- Desarrollar y promover programas y políticas de salud.

## **CUADRO 1.3. CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES DEL LICENCIADO EN ENFERMERÍA PARA LA FUNCIÓN ADMINISTRATIVA**

### **Conocimientos de:**

Planificación y programación en el campo de la salud.  
Los métodos, principios y técnicas administrativas.  
El Sistema Nacional de Salud.

### **que le permiten desarrollar habilidades para:**

- Comprender los factores sociales, económicos, culturales y ecológicos que condicionan el proceso salud-enfermedad, a fin de analizar la realidad nacional y los problemas prioritarios de salud en relación con la estructura del sector Salud, para definir su nivel de participación en la práctica profesional.
- Interpretar críticamente los programas de salud de alcance nacional, estatal y local, para ubicar la participación de la enfermería en el ámbito estratégico, táctico y operativo.
- Categorizar su participación en el contexto de la enfermería, para la toma de decisiones, el manejo de conflictos y la delegación de autoridad.
- Distinguir los aspectos legales relacionados con la práctica profesional.

**ANEXO 2**

**NÚMERO DE REACTIVOS POR ÁREA / FUNCIÓN**

ÁREAS	FORMACIÓN BÁSICA			FORMACIÓN INSTRUMENTAL				FORMACIÓN ESPECÍFICA					CONOCIMIENTOS Y CULTURA GENERAL	TOTAL	PORCENTAJE POR FUNCIÓN		
	Ciencias Biomédicas	Ciencias Sociales	Ciencias de la Conducta	Metodológico	Educativo	Administrativo	Lógica y Estadística	Fundamentos de Enfermería	Enfermería Comunitaria	Enfermería Materno Infantil	Enfermería Infantil	Edad Adulta				Edad Semi	
PROCESO ASISTENCIAL		36			12									80		128	
PROCESO ADMINISTRATIVO		8			8									16		32	236
PROCESO EDUCATIVO		8			12									16		36	59%
PROCESO DE INVESTIGACIÓN		4			8									8		20	
CULTURA GENERAL														20		20	
PROCESO ASISTENCIAL	36				12									80		128	
PROCESO ADMINISTRATIVO		4			8											12	164
PROCESO EDUCATIVO																12	41%
PROCESO DE INVESTIGACIÓN					12											12	
PORCENTAJE POR ÁREA	96				84									200		400	100%

VALORES 15 (no afectan a la calificación del EGCP-E)

ACTITUDES 36 (no afectan a la calificación del EGCP-E)

TOTAL DE REACTIVOS 451



## XAMEN

### GENERAL DE CALIDAD PROFESIONAL PARA ENFERMERÍA

---

#### EL ÍNDICE CENEVAL Y LOS EGCP

Las calificaciones que emite el CENEVAL están expresadas en una escala especial llamada ÍNDICE CENEVAL. Esta es una escala que corre de los 700 puntos (calificación más baja) a los 1300 puntos (calificación más alta).

Los EGCP son elaborados y aplicados con el propósito de determinar si los sustentantes satisfacen o no un criterio fijado previamente por el grupo de expertos que diseña el instrumento. No se pretende primordialmente comparar a cada sustentante con el resto del grupo de referencia, sino conocer su medida con respecto al criterio.

El Consejo Técnico de cada examen determina los criterios para el examen en su conjunto y para cada uno de sus partes, y por lo tanto fija un estándar equivalente al concepto aprobado/reprobado que en el CENEVAL se usa como suficiente/insuficiente para otorgar un certificado.

Cada uno de los Consejos Técnicos del CENEVAL ha usado diferente criterio o puntaje (según el examen) para otorgar los certificados de calidad profesional (en general se han usado puntajes que están entre los 1000 y los 1100 puntos de ÍNDICE CENEVAL).

Por tratarse de una estrategia de evaluación novedosa, que apenas cuenta con experiencias iniciales, los consejos técnicos están revisando periódicamente sus criterios y estándares.

**R E S U M E N**

---

Número de sustentantes..... 310  
Número de aplicaciones ..... 3  
Número de entidades ..... 16

---

DATOS RELEVANTES DURANTE 1996

- El grado de dificultad del instrumento se aproximó a la media de la población sustentante.
  - Se otorgaron 24 Certificados de Calidad Profesional.
- 

- 4 secciones.
  - 11 temas.
  - 451 preguntas.
  - 5 opciones.
- 

FICHA TÉCNICA DEL EXAMEN

CP•E

DEFINICIÓN DEL EGCP-E

**E**L EGCP-E es un instrumento de evaluación vigente, válido y confiable, cuya aplicación permite determinar la calidad de la formación de los egresados de la carrera de enfermería, a través de la valoración objetiva de sus conocimientos, habilidades y valores.

La instrumentación del examen es responsabilidad de la Coordinación del EGCP-E del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), que cuenta con el apoyo de un Consejo Técnico que vela por la pertinencia, validez y confiabilidad del instrumento y los productos académicos que éste supone.

La participación del Consejo Técnico permite contar con la experiencia de expertos involucrados en la formación profesional de los licenciados en enfermería, ya que está conformado por la Federación Nacional de Asociaciones de Facultades y Escuelas de Enfermería, instituciones educativas, asociaciones de profesionales y el sector salud.

PROPÓSITOS

La finalidad del EGCP-E primordialmente está dirigida a evaluar la formación académica de los egresados de la licenciatura en enfermería, a efecto de constatar que poseen, de manera adecuada, los elementos requeridos para el ejercicio de su actividad en el ámbito laboral.

EGCP-E

CARACTERÍSTICAS

Para la integración del EGCP-E fue necesaria la asesoría académica, el consenso y la participación plural de los miembros del Consejo Técnico, además del análisis de los planes y programas de estudio vigentes para la definición del perfil que se refiere a los procesos o funciones básicas del profesional de la enfermería. Éste se presenta a continuación:

CONOCIMIENTOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• del proceso asistencial.</li> <li>• del proceso administrativo.</li> <li>• del proceso educativo.</li> <li>• del proceso de investigación.</li> <li>• de cultura general.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• del proceso asistencial.</li> <li>• del proceso administrativo.</li> <li>• del proceso educativo.</li> <li>• del proceso de investigación.</li> </ul>

Los reactivos del EGCP-E presentan un formato con cinco opciones de respuesta y por cada reactivo contestado correctamente se asigna un punto, el Certificado de Calidad Profesional se otorga con una puntuación mínima de 1120 puntos en el índice CENEVAL.

EXAMEN GENERAL DE CALIDAD PROFESIONAL PARA ENFERMERÍA

CONTENIDOS

De la estructura anteriormente descrita, se desprende justamente la conformación del instrumento y su número de reactivos por cada área que evalúa, contemplando los siguientes aspectos:

ÁREA	CAMPO
1 FORMACIÓN BÁSICA	A) Ciencias biomédicas. B) Ciencias sociales. C) Ciencias de la conducta.
2 FORMACIÓN INSTRUMENTAL.	A) Metodológico. B) Educativo. C) Administrativo. D) Lógico y estadística.
3 FORMACIÓN ESPECÍFICA	A) Fundamentos de enfermería. B) Enfermería comunitaria. C) Enfermería materno-infantil. D) Enfermería infantil. E) Edad adulta. F) Edad senil.
4 CULTURA GENERAL	

EGCP•E

Para evaluar integralmente el perfil ya descrito, el EGCP-E consta de 451 reactivos, distribuidos como sigue:

ÁREA	PROCESO	NÚMERO DE REACTIVOS
CONOCIMIENTOS		236
	• del proceso asistencial.	128
	• del proceso administrativo.	32
	• del proceso educativo.	36
	• del proceso de investigación.	20
	• de cultura general.	20
HABILIDADES		164
	• del proceso asistencial.	128
	• del proceso administrativo.	12
	• del proceso educativo.	12
	• del proceso de investigación.	12
VALORES		15
ACTITUDES		36
TOTAL		400 451

Es necesario destacar que la calificación de los sustentantes se asigna únicamente en función de las pruebas que se refieren a conocimientos y habilidades (400 reactivos), mientras que los 51 restantes son de carácter exploratorio en un marco de valores y actitudes deseados en este profesionista, pero no tienen ningún impacto sobre los resultados.

RESULTADOS

Hasta la fecha el EGCP-E cuenta con ocho versiones y se ha aplicado en cuatro ocasiones mediante convocatoria nacional, más dos aplicaciones de carácter especial.

Además de su función original, el examen también ha sido adoptado como instrumento de titulación y para fines de investigación.

EGCP•E



CONSEJO TÉCNICO

**Amanda Orozco Tagle**

COLEGIO MEXICANO DE LICENCIADOS EN ENFERMERÍA

**Ana María Romero Sánchez**

INSTITUTO MEXICANO DEL SEGURO SOCIAL

**Claudia Campos Vilchis**

INSTITUTO DE SERVICIOS DE SALUD DEL DF

**Silvia Cárdenas Oscoy**

ESCUELA SUPERIOR DE ENFERMERÍA Y OBSTETRICIA DEL IPN

**María Isabel López López**

INSTITUTO DE SERVICIOS DE SALUD DEL DF

**Rosa María Campos Peñaloza**

SECRETARÍA DE SALUD

**Laura Margarita Padilla Gutiérrez**

FEDERACIÓN NACIONAL DE ASOCIACIONES DE FACULTADES Y ESCUELAS DE ENFERMERÍA

**María Rita García Mendieta**

INSTITUTO DE SEGURIDAD Y SERVICIOS SOCIALES DE LOS TRABAJADORES DEL ESTADO

**Rosa Amarilis Zárate Grajales,**

ESCUELA NACIONAL DE ENFERMERÍA Y OBSTETRICIA DE LA UNAM

**Rosalina Díaz Guerrero**

FEDERACIÓN NACIONAL DE ASOCIACIONES DE FACULTADES Y ESCUELAS DE ENFERMERÍA

**Severino Rubio Domínguez**

COLEGIO MEXICANO DE LICENCIADOS EN ENFERMERÍA

**Susana Torres Vargas**

SISTEMA NACIONAL PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA FAMILIA

**Irma Hilda Montes Sánchez**

ESPECIALISTA INDEPENDIENTE

EGCP•E

Características de la Población  
Relacionadas con los Resultados

EGCP•E

CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN RELACIONADAS CON LOS RESULTADOS

VARIABLES	PORCENTAJE	GLOBAL	CONOCIMIENTOS	PROCESO ASISTENCIAL	PROCESO ADMINISTRATIVO	PROCESO EDUCATIVO	PROCESO DE INVESTIGACIÓN	CULTURA GENERAL
<b>SUSTENTANTES: 310</b>								
<b>CALIFICACIONES GLOBALES</b>		955	950	960	962	933	908	943
<b>SEXO</b>								
FEMENINO	89.61	955	949	960	962	933	910	939
MASCULINO	10.39	949	952	960	962	941	892	977
<b>ESTADO CIVIL</b>								
CASADO	24.25	968	963	976	973	946	929	938
SOLTERO	74.09	950	946	955	958	929	903	945
UNIÓN LIBRE	1.66	978	972	979	982	974	903	960
<b>EDAD</b>								
21 Ó MENOS	9.21	939	941	945	959	932	889	955
22	14.80	952	950	962	963	928	920	938
23	12.50	931	927	934	935	913	883	943
24	10.86	933	928	929	956	925	891	923
25	8.22	929	927	941	933	907	859	953
26	5.92	922	915	913	947	902	864	943
27 A 30	8.88	954	949	960	948	931	908	945
31 O MÁS	29.61	991	982	998	991	961	945	948
<b>TIEMPO REQUERIDO PARA TERMINAR LA LICENCIATURA (AÑOS)</b>								
1	4.81	963	951	962	950	951	906	936
2	19.24	1002	989	1002	1007	958	970	969
3	4.81	1009	1001	1019	1043	974	936	957
4	57.04	933	931	938	945	917	888	940
5	12.03	967	962	979	950	958	909	919
6	1.37	1019	1024	1030	1064	1021	967	979
MÁS	0.69	864	858	840	840	894	810	958
<b>PROMEDIO EN LA LICENCIATURA</b>								
6.0 - 7.0	1.19	869	873	852	928	891	805	931
7.1 - 8.0	27.67	906	904	907	915	893	867	928
8.1 - 9.0	44.66	956	952	960	965	936	914	949
9.1 - 10.0	26.48	998	990	1003	1013	966	949	970
<b>TRABAJA</b>								
NO	46.00	936	934	941	946	921	891	942
SÍ	54.00	973	965	978	976	944	925	944
<b>TRABAJA EN ACTIVIDAD RELACIONADA CON LA PROFESIÓN</b>								
NO	25.37	928	927	938	930	922	875	918
SÍ	74.63	974	967	981	979	944	926	944
<b>INGRESO MENSUAL EN SALARIOS MÍNIMOS</b>								
HASTA 2	26.67	927	923	927	937	900	906	941
DE 2.1 A 5	46.00	982	971	986	980	955	922	939
DE 5.1 A 7	13.33	996	990	1008	1005	963	964	944
DE 7.1 A 10	8.00	1016	1004	1025	1001	984	952	970
MÁS DE 10	6.00	1002	1000	1019	1015	961	959	974

CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN RELACIONADAS CON LOS RESULTADOS

HABILIDADES	PROCESO ASISTENCIAL	PROCESO ADMINISTRATIVO	PROCESO EDUCATIVO	PROCESO DE INVESTIGACIÓN	VALORES	ACTITUDES
960	963	932	949	976	974	848
962	965	937	951	978	973	851
941	947	889	938	958	987	823
972	975	956	952	987	983	869
955	958	925	948	975	973	839
979	991	915	958	952	1034	926
935	935	894	955	957	1001	803
953	955	933	939	971	966	838
936	936	899	925	983	990	837
938	938	927	917	970	963	849
929	929	888	957	947	954	833
932	929	910	958	954	959	810
958	962	935	938	974	1003	867
1001	1009	974	973	995	971	877
980	986	936	968	984	926	862
1017	1022	1013	993	997	967	865
1015	1030	975	999	953	984	841
934	934	902	936	961	971	825
969	971	944	928	1024	1014	939
1017	1018	987	984	1062	1041	846
875	877	775	936	910	1000	867
868	857	833	950	912	906	803
909	906	871	927	957	965	820
960	965	931	945	961	970	843
1007	1009	1011	996	995	974	844
938	939	901	939	971	982	833
980	985	962	960	980	969	862
928	930	882	926	969	979	825
981	985	963	957	983	974	859
933	934	916	941	937	953	830
994	998	978	960	1007	975	880
1001	1007	996	973	978	1001	870
1030	1048	983	967	988	1005	853
1001	1014	967	959	976	959	873

EGCP-E



## EXAMEN GENERAL DE CALIDAD PROFESIONAL PARA CONTADURÍA INFORME DE RESULTADOS 1995 (MAYO-SEPTIEMBRE)

SALVADOR RUIZ DE CHÁVEZ  
CENTRO NACIONAL DE EVALUACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR, A.C. (CENEVAL)

### P PROPÓSITOS Y ESTRUCTURA DEL EXAMEN

El Examen General de Calidad Profesional para Contaduría EGCP-C es un instrumento de cobertura nacional que evalúa el nivel de conocimientos considerados básicos y necesarios, así como las aptitudes académicas de los recién egresados de la Licenciatura en Contaduría. Para este efecto, el Consejo Técnico del examen definió que un recién egresado es quien haya concluido el 100% de los créditos del respectivo plan de estudios, hasta tres años antes de presentar el examen, esté o no titulado.

Cabe recordar que el EGCP-C no condiciona la expedición del título ni de la cédula profesional y que su repercusión es en los posibles beneficios para el propio sustentante, los directivos académicos, la profesión contable y la sociedad mexicana en general. Sin embargo, conviene precisar que, de manera voluntaria, cada vez más instituciones públicas y particulares han aceptado que este examen sea requisito de titulación según su normatividad vigente.

El desarrollo del examen ha estado a cargo del CENEVAL y ha sido revisado, actualizado y aprobado por el correspondiente Consejo Técnico integrado por 19 expertos representantes de los ámbitos educativo y

profesional. Con este fin se prepararon los perfiles general y específico del egresado de la licenciatura en cuestión y se elaboró la tabla de ponderación de las áreas del conocimiento que integran el examen. Posteriormente, con respaldo del Comité Académico designado por el propio Consejo Técnico, se diseñó la estructura del examen (véase cuadro 1) y se editó la Guía de Examen 1995 con su correspondiente anexo de actualización al 30 de junio de 1995.

### CARACTERÍSTICAS DEL EXAMEN

El 8 y 9 de septiembre de 1995 se utilizaron las mismas dos versiones, denominadas "A" y "B," que el 10 y 11 de marzo del mismo año, ambas con los mismos 344 reactivos, pero en orden diferente dentro de cada sección del examen. En la aplicación de septiembre, al final del cuadernillo de preguntas correspondiente a cada una de las tres sesiones en que se divide el examen, se incluyó un anexo con el fin de validar en condiciones de examen un total de 66 reactivos adicionales, para completar 400 en total.



Se obtuvo nuevamente el perfil socioeconómico y académico de cada uno de los 875 inscritos. De los 825 sustentantes, únicamente 773 (94%) presentaron todo el examen. El resto sólo lo hizo en una o dos sesiones. En total se tuvieron 34 instituciones representadas (13 más que en marzo pasado), 12 de ellas particulares con 117 sustentantes, 15% del total de éstos (véase anexo 1).

### Procedimientos de análisis estadístico de cada reactivo

Los reactivos se calificaron considerando en ambas promociones a los que presentaron las tres sesiones (234 + 773 = 1,007), con el fin de mejorar la representatividad de la población.

**CUADRO 3. ANÁLISIS DEL GRADO DE DIFICULTAD**

DICTAMEN (GD)	MARZO 95 # DE REACTIVOS	PORCENTAJE	SEPTIEMBRE 95 # DE REACTIVOS	PORCENTAJE
Fácil (73.1-84.0)	11	4%	10	4%
Moderado (27-73)	238	84%	240	86%
Difícil (menos de 27)	34	12%	29	10%
Suma	283	100%	279	100%

### Análisis del grado de dificultad

Es medido con base en el número de los que seleccionan la respuesta correcta. Para calificar a los sustentantes se consideraron finalmente 279 reactivos, distribuyéndose los grados de dificultad (GD) tal como se muestra en el cuadro 3.

### Análisis de la relación discriminativa

Ésta es positiva, cuando el número de sustentantes que obtuvieron las calificaciones más altas en el examen son mayoría entre quienes responden correctamente un determinado reactivo.

**CUADRO 4. INFORME DE REACTIVOS ELIMINADOS**

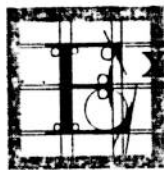
RAZÓN	MARZO 95	PORCENTAJE	SEPTIEMBRE 95	PORCENTAJE
Muy fácil	1	2%	7	11%
Muy difícil	3	5%	16	25%
No cumple norma discriminativa	57	93%	42	64%
Suma	61	100%	65	100%



## ANEXO 1. EGCP-CONTADURÍA (SEPTIEMBRE 1995)

### NÚMERO DE SUSTENTANTES DE LAS TRES SESIONES POR INSTITUCIÓN

INSTITUCIÓN	NÚMERO DE SUSTENTANTES		
	Públicas	Particulares	
1 UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO .....	179		
2 UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO .....	105		
3 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS .....	84		
4 UNIVERSIDAD DEL VALLE DE ATEMAJAC .....		76	
5 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE HIDALGO .....	48		
6 UNIVERSIDAD DE SONORA .....	46		
7 UNIVERSIDAD DE COLIMA .....	40		
8 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA .....	25		
9 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS .....	24		
10 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA .....	19		
11 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ .....	12		
12 INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL (TEPEPAN) .....	11		
13 CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA SUPERIOR .....		11	
14 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS .....	9		
15 UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO .....	9		
16 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO - FCA .....	8		
17 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN .....	7		
18 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN .....	7		
19 ESCUELA PROFESIONAL DE CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN DE LEÓN .....	6		
20 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO .....	5		
21 UNIVERSIDAD DE MONTERREY .....		5	
22 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CAMPECHE .....	4		
23 UNIVERSIDAD DEL NORTE .....		4	
24 UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA .....		4	
25 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA .....	4		
26 UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE MÉXICO .....		3	
27 UNIVERSIDAD DEL BAJÍO .....		3	
28 UNIVERSIDAD VALLE DEL BRAVO .....		3	
29 INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS COMERCIALES .....		2	
30 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PACÍFICO .....		2	
31 UNIVERSIDAD DEL NUEVO MUNDO .....		1	
32 CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS-PROMEDAC .....		1	
33 UNIVERSIDAD DEL CENTRO DE MÉXICO .....		1	
34 UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO .....		1	
35 SIN CLAVE .....	4		
<b>Total Nacional</b>	<b>773</b> <b>100%</b>	<b>656</b> <b>85%</b>	<b>117</b> <b>15%</b>



---

#### EL ÍNDICE CENEVAL Y LOS EGCP

Las calificaciones que emite el CENEVAL están expresadas en una escala especial llamada ÍNDICE CENEVAL. Esta es una escala que corre de los 700 puntos (calificación más baja) a los 1300 puntos (calificación más alta).

Los EGCP son elaborados y aplicados con el propósito de determinar si los sustentantes satisfacen o no un criterio fijado previamente por el grupo de expertos que diseña el instrumento. No se pretende primordialmente comparar a cada sustentante con el resto del grupo de referencia, sino conocer su medida con respecto al criterio.

El Consejo Técnico de cada examen determina los criterios para el examen en su conjunto y para cada una de sus partes, y por lo tanto fija un estándar equivalente al concepto aprobado/reprobado que en el CENEVAL se usa como suficiente/insuficiente para otorgar un certificado.

Cada uno de los Consejos Técnicos del CENEVAL ha usado diferente criterio o puntaje (según el examen) para otorgar los certificados de calidad profesional (en general se han usado puntajes que están entre los 1000 y los 1100 puntos de ÍNDICE CENEVAL).

Por tratarse de una estrategia de evaluación novedosa, que apenas cuenta con experiencias iniciales, los consejos técnicos están revisando periódicamente sus criterios y estándares.



# R E S U M E N

Número de sustentantes..... 107  
Número de aplicaciones ..... 2  
Número de entidades ..... 6  
Número de sedes ..... 7

- ☐ En septiembre de 1996 se aplicaron las versiones 1 y 2 del examen, el cual estuvo conformado básicamente por reactivos que reflejaban los contenidos de los planes y programas de estudio.
- ☐ Las versiones 3 y 4 aplicadas en marzo de 97, a diferencia de las versiones 1 y 2, incorporaron más casos prácticos y problemas relativos a la actividad profesional y a los requerimientos laborales.

- ☐ 4 Áreas de formación, 16 temas, 400 preguntas, 4 opciones de respuesta.

Número de sustentantes..... 424  
Número de aplicaciones ..... 5  
Número de entidades ..... 12  
Número de sedes ..... 14

- ☐ En septiembre de 1996 se aplicaron las versiones 1 y 2 del examen, el cual estuvo conformado básicamente por reactivos que reflejaban los contenidos de los planes y programas de estudio.
- ☐ Las versiones 3 y 4 aplicadas en marzo de 97, a diferencia de las versiones 1 y 2, incorporaron más casos prácticos y problemas relativos a la actividad profesional y a los requerimientos laborales.

- ☐ 4 Áreas de formación, 15 temas, 400 preguntas, 4 opciones de respuesta.

EGCP-T (ÁREA TURISMO)  
DATOS RELEVANTES DURANTE 1996

FICHA TÉCNICA DEL EXAMEN

EGCP-T (ÁREA EMPRESAS TURÍSTICAS)  
DATOS RELEVANTES DURANTE 1996

FICHA TÉCNICA DEL EXAMEN

## PRESENTACIÓN



EL EXAMEN General de Calidad Profesional para Turismo (área Turismo y área Empresas Turísticas) se concibe como un instrumento de evaluación vigente, válido y confiable, cuya aplicación permite determinar la calidad de los egresados de las carreras de turismo, a través de la valoración objetiva de sus conocimientos y habilidades.

Los trabajos del EGCP-T se llevan a cabo por tres instancias con funciones y tareas complementarias: la Coordinación del EGCP-T del CENEVAL, el Consejo Técnico del EGCP-T que funge como cuerpo colegiado externo y cuyos integrantes tienen la función de asesorar en asuntos tales como contenidos, criterios y estrategias, así como la SECTUR, la cual, a través un convenio de colaboración, financió durante 1996 el desarrollo de los trabajos del EGCP-T mediante el aporte de recursos al CENEVAL, con una partida presupuestal específica, siendo responsable conjuntamente con el CENEVAL de la firma de los certificados de calidad profesional que se expidan.

## PROPÓSITOS

La finalidad del EGCP-T consiste en evaluar la formación académica de los estudiantes que han concluido sus estudios de la licenciatura en turismo, a efectos de constatar que poseen de manera adecuada los elementos requeridos para el ejercicio de su actividad en el ámbito laboral.

EGCP•T

## CARACTERÍSTICAS

El EGCP-T (área Turismo y área Empresas Turísticas) se estructuró en función del **perfil referencial de validez**, el cual especifica los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que requiere un egresado de la licenciatura en turismo para desarrollar sus funciones profesionales. Éste se integró sobre la base de los planes y programas de estudio vigentes.

La primera aplicación nacional se llevó a cabo el 28 de septiembre de 1996, utilizando las versiones 1 y 2; la segunda se realizó el 15 de marzo de 1997, aplicando las versiones 3 y 4.

El sustentante obtiene un punto por cada reactivo que responde correctamente y la suma constituye el puntaje total alcanzado en el examen. Esta puntuación general se desglosa en los puntajes parciales de cada área, de forma tal que todo sustentante recibe una constancia que expresa las puntuaciones obtenidas en el examen y las que corresponden a cada área. Los porcentajes alcanzados se expresan en términos del "índice CENEVAL" (700 a 1300 puntos).

En caso de que el sustentante alcance como mínimo **1150** puntos del índice CENEVAL recibe su constancia de presentación y se convierte en candidato a obtener un Certificado de Calidad Profesional, avalado por la Dirección General del CENEVAL y la Secretaría de Turismo, siempre y cuando acredite el dominio del idioma inglés por medio del examen TOEFL o equivalente (400 puntos), para lo cual cuenta con un plazo improrrogable de seis meses a partir de la fecha de presentación del examen.

El EGCP-T ha sido adoptado por diversas instituciones de educación superior como opción de titulación, incrementando con ello su índice de titulación. Cabe también señalar que algunas cadenas hoteleras están estudiando la posibilidad de aplicar el EGCP-T (área Empresas Turísticas) a su personal como instrumento de evaluación con fines de renovación de contratos.

Los contenidos temáticos que integraron las versiones 1 y 2 del examen fueron definidos por el Consejo Técnico a partir del análisis de los planes y programas de estudio, los cuales fueron el sustento para la elaboración del Syllabus y la Guía de Estudio.

CONTENIDOS

Para definir los contenidos temáticos que integraron las versiones 3 y 4 del examen, el Consejo Técnico tomó en cuenta el análisis de los planes y programas de estudio, así como los resultados obtenidos en la aplicación de septiembre de 1996, por lo que la selección de reactivos se hizo con base en casos prácticos y problemas vinculados con la actividad profesional y los requerimientos laborales.

Tanto el EGCP-T (área Turismo) como el EGCP-T (área Empresas Turísticas) constan de 400 reactivos cada uno dividido en dos grandes secciones, la primera incluye la formación básica e instrumental, y la segunda abarca la formación específica y especializada; cada una con los siguientes pesos relativos:

Evaluación de contenidos básicos	160 reactivos	40%
Evaluación de contenidos específicos y especializados de la carrera	240 reactivos	60%
<b>TOTAL</b>	<b>400</b>	<b>100%</b>

Con base en los porcentajes anteriores, el número de reactivos que conformó cada una de las áreas de formación fue el siguiente:

ÁREA TURISMO		ÁREA EMPRESAS TURÍSTICAS	
<b>Formación Básica</b>	<b>88</b>	<b>Formación Básica</b>	<b>88</b>
Bases contables y administrativas	28	Bases contables y administrativas	28
Bases turísticas	28	Bases turísticas	28
Matemáticas	16	Matemáticas	16
Cultura general	16	Cultura general	16
<b>Formación Instrumental</b>	<b>72</b>	<b>Formación Instrumental</b>	<b>72</b>
Informática	12	Informática	12
Estadístico	12	Estadístico	12
Metodología	12	Metodología	12
Economía	12	Economía	12
Derecho	12	Derecho	12
Mercadotecnia	12	Mercadotecnia	12
<b>Formación Específica</b>	<b>100</b>	<b>Formación Específica</b>	<b>120</b>
Economía turística	24	Administración turística	60
Patrimonio turístico	52	Contabilidad y finanzas aplicadas	60
Sociología del turismo	24		
<b>Formación Especializada</b>	<b>140</b>	<b>Formación Especializada</b>	<b>120</b>
Planificación y desarrollo turístico	60	Hospedaje	48
Planta turística	40	Alimentos y bebidas	48
Diseño de productos	40	Servicios de viaje	24

EGCP•T

## RESULTADOS

El EGCP-T (área Turismo) se ha aplicado en dos ocasiones a egresados de escuelas y facultades de turismo a nivel licenciatura que cuenten con el 100% de sus estudios terminados, preferentemente hasta tres años antes de presentar el examen, independientemente de que estén titulados o no.

En la primera aplicación nacional del 28 de septiembre de 1996, se presentaron 27 sustentantes de los cuales 2 obtuvieron el Certificado General de Calidad Profesional.

En la aplicación del 15 de marzo de 1997, se presentaron 80 sustentantes en 5 sedes a nivel nacional. De los 80 sustentantes, 5 son candidatos a obtener el Certificado General de Calidad Profesional.

## EXAMEN GENERAL DE CALIDAD PROFESIONAL PARA TURISMO

El EGCP-T (área Empresas Turísticas) se ha aplicado en 5 ocasiones a egresados de escuelas y facultades de administración de empresas turísticas a nivel licenciatura que cuenten con el 100% de sus estudios terminados, preferentemente hasta tres años antes de presentar el examen, independientemente de que estén titulados o no.

A la aplicación del 28 de septiembre de 1996 se presentaron 163 sustentantes, distribuidos en 8 sedes; posteriormente, el 9 de noviembre en el ITESM, Campus Mazatlán, sustentaron el EGCP-T 12 alumnos. De los 175 sustentantes, 19 fueron candidatos a obtener el Certificado General de Calidad Profesional; sin embargo sólo 3 presentaron la constancia de inglés, haciéndolos acreedores al mismo.

En la aplicación del 15 de marzo de 1997 se presentaron 219 sustentantes, en 8 sedes; el 5 de abril en el ITESM, Campus Mazatlán, sustentaron el EGCP-T 5 alumnos. El día 12 del mismo mes, 25 estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes fueron examinados. En resumen se tuvo una población total de 249 sustentantes distribuidos en 10 sedes a nivel nacional.

De 249 sustentantes, 19 de ellos son candidatos a obtener el Certificado General de Calidad Profesional.

No se incluye a los sustentantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, debido a que a la fecha de elaboración del presente informe no se cuenta con los resultados de esta aplicación.

CONSEJO TÉCNICO

**Miguel Ángel Acerenza Delgado**

UNIVERSIDAD AMERICANA DE ACAPULCO

**Martha Leonor Anides Fonseca**

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

**Ma. del Carmen Ariño Oliveros**

ESCUELA PANAMERICANA DE HOTELERÍA • CAMPUS MORELOS

**Omar Avendaño Reyes y Fausto A. Taméz López**

UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

**Eduardo Barroso Alarcón**

CONSEJO NACIONAL EMPRESARIAL TURÍSTICO

**Mónica Chastellain Espino y Luis I. Cárdenas Barona**

UNIVERSIDAD ANÁHUAC DEL SUR

**Susana Orizaga González y Leticia Ruíz Montes**

CONFEDERACIÓN DE CÁMARAS NACIONALES DE COMERCIO, SERVICIOS Y TURISMO

EGCP•T

**Rubén Durán Carbajal y Alfonso González Damián**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

**Yolanda Espino Carrera y Andrés E. Sánchez Cruz**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**Loris Estefan Chaúl**

UNIVERSIDAD ANÁHUAC

**Rafael Gutiérrez Niebla**

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

**Ma. del Carmen Morfín Herrera**

FEDERACIÓN DE INSTITUCIONES MEXICANAS PARTICULARES DE EDUCACIÓN SUPERIOR • UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS, PUEBLA

EXAMEN GENERAL DE CALIDAD PROFESIONAL PARA TURISMO

Alfonso Labandeira Villanueva

ESCUELA PANAMERICANA DE HOTELERÍA

CONSEJO TÉCNICO

Juan Manuel Olivares Rivera

ASOCIACIÓN MEXICANA DE HOTELES Y MOTELES DE LA REPÚBLICA MEXICANA

Claudia Pittaluga Moreno

CÁMARA NACIONAL DE LA INDUSTRIA DE RESTAURANTES Y ALIMENTOS CONDIMENTADOS

Blanca Rosa Ramírez Roldán

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE MÉXICO

Ma. de la Paz Salas Lizaur

UNIVERSIDAD CHAPULTEPEC

Guadalupe Vargas Jacobo

INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

René Rivera Lozano y Elda Laura Cerda Martínez

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY • CAMPUS MAZATLÁN

Juan Humberto Vital Vergara y Virginia Navarrete Sosa

SECRETARÍA DE TURISMO

CP•T

Características de la Población  
Relacionadas con los Resultados

EGCP•T



CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN RELACIONADAS CON LOS RESULTADOS  
ÁREA TURISMO

VARIABLE	PORCENTAJE	GLOBAL	BASES CONT. Y ADMON.	BASES TURÍSTICAS	MATEMÁTICAS	CULTURA GENERAL	INFORMÁTICA	ESTADÍSTICA	METODOLOGÍA
<b>SUSTENTANTES: 107</b>									
<b>CALIFICACIONES GLOBALES</b>		913	905	938	859	928	833	852	880
<b>SEXO</b>									
FEMENINO	87.85	911	904	932	858	922	833	849	882
MASCULINO	12.15	927	906	975	866	966	830	877	869
<b>ESTADO CIVIL</b>									
CASADO	7.55	904	915	934	909	952	750	813	860
SOLTERO	91.51	914	904	939	854	925	839	857	884
UNIÓN LIBRE	0.94	940	858	890	850	973	900	767	833
<b>EDAD</b>									
21	6.60	948	903	1027	886	919	888	891	974
22	24.53	921	916	949	840	963	880	860	873
23	16.04	915	911	951	866	901	819	859	881
24	18.87	916	898	927	873	927	832	859	902
25	12.26	888	883	900	851	892	769	853	837
26	7.55	888	891	893	846	898	797	833	881
27 A 30	8.49	916	898	939	834	951	853	847	876
31 Ó MÁS	5.66	913	937	916	892	946	778	778	844
<b>TIEMPO REQUERIDO PARA TERMINAR LA LICENCIATURA (AÑOS)</b>									
3	1.25	926	921	953	950	973	833	833	833
4	95.00	910	905	927	857	921	822	844	873
5	1.25	938	984	953	900	973	833	767	1033
MÁS	2.50	857	842	921	900	946	733	767	800
<b>PROMEDIO EN LA LICENCIATURA</b>									
7.1 - 8.0	16.33	903	927	905	834	935	812	842	812
8.1 - 9.0	69.39	910	895	931	859	920	839	852	894
9.1 - 10.0	14.29	932	920	998	887	938	837	877	884
<b>TRABAJA</b>									
NO	30.19	916	905	955	853	932	852	862	885
SÍ	69.81	911	902	929	858	925	826	848	877
<b>TRABAJA EN ACTIVIDAD RELACIONADA CON LA PROFESIÓN</b>									
NO	34.72	897	908	906	847	934	844	854	863
SÍ	65.28	917	898	938	862	919	817	849	885
<b>INGRESO MENSUAL EN SALARIOS MÍNIMOS</b>									
HASTA 2	30.00	892	886	889	834	905	828	854	864
DE 2.1 A 5	45.71	914	899	926	870	920	827	854	892
DE 5.1 A 7	4.29	946	953	942	833	955	811	789	900
DE 7.1 A 10	14.29	931	950	991	861	980	837	825	857
MÁS DE 10	5.71	935	951	966	853	957	841	906	917

GCP•T

..... CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN RELACIONADAS CON LOS RESULTADOS  
ÁREA TURISMO

ECONOMÍA	DERECHO	MERCADOTECNIA	ECONOMÍA TURÍSTICA	PATRIMONIO TURÍSTICO	SOCIOLOGÍA DEL TURISMO	PLAN. Y DES. TURÍSTICO	PLANTA TURÍSTICA	DISEÑO DE PRODUCTOS
913	855	868	887	932	926	975	932	914
911	857	869	886	929	924	975	928	909
930	837	867	893	950	940	977	960	945
865	851	827	841	957	930	944	951	881
915	854	873	891	928	926	977	930	916
1000	966	900	806	978	1043	1049	1100	864
1030	903	883	924	933	902	1024	959	975
912	853	861	938	914	928	988	942	913
911	848	878	881	922	948	997	922	913
912	878	894	869	950	922	973	945	906
908	845	839	864	916	890	950	904	892
861	867	853	864	947	940	894	868	921
885	824	894	853	941	937	977	972	921
937	822	844	847	961	943	994	938	909
775	833	900	912	936	914	1029	1000	864
898	846	863	879	940	921	980	927	914
1000	1033	900	841	872	914	1010	1050	864
813	733	733	771	914	914	913	888	823
934	817	842	848	961	938	978	883	908
912	857	864	896	922	917	974	931	908
916	900	910	885	924	913	993	967	941
920	855	873	891	929	901	985	932	917
910	856	867	886	932	937	970	930	913
895	844	852	893	899	926	944	904	889
917	861	873	880	949	942	982	936	923
884	828	847	886	910	924	961	904	881
943	864	853	896	923	937	980	934	919
925	900	922	888	971	943	1074	992	955
898	836	918	850	991	982	963	948	939
906	932	858	921	928	933	990	946	952

EGCP•T

CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN RELACIONADAS CON LOS RESULTADOS  
ÁREA EMPRESAS TURÍSTICAS

VARIABLES	PORCENTAJE	GLOBAL	BASES DE CONT. Y ADMON.	BASES TURÍSTICAS	MATEMÁTICAS	CULTURA GENERAL	INFORMÁTICA	ESTADÍSTICA
<b>SUSTENTANTES: 424</b>								
<b>CALIFICACIONES GLOBALES</b>		927	925	918	877	920	859	872
<b>SEXO</b>								
FEMENINO	73.43	924	926	914	872	913	852	866
MASCULINO	26.57	934	918	923	889	943	866	889
<b>ESTADO CIVIL</b>								
CASADO	12.81	910	900	892	872	918	833	858
SOLTERO	85.68	930	928	921	878	922	860	874
UNIÓN LIBRE	1.51	882	896	864	856	876	818	884
<b>EDAD</b>								
21	4.27	954	966	956	878	921	908	902
22	16.08	931	931	922	877	912	881	889
23	22.11	926	919	907	880	924	845	872
24	15.08	934	933	938	889	933	856	866
25	14.57	925	928	917	860	926	843	850
26	9.80	913	921	887	877	915	839	850
27 A 30	14.57	920	913	910	874	921	850	877
31 Ó MÁS	3.52	921	888	906	889	895	879	916
<b>TIEMPO REQUERIDO PARA TERMINAR LA LICENCIATURA (AÑOS)</b>								
3	1.37	928	921	932	950	773	855	855
4	63.01	917	910	908	862	918	830	856
5	34.70	905	915	876	854	913	831	839
6	0.46	892	890	858	950	809	767	900
MÁS	0.46	943	944	940	900	860	850	973
<b>PROMEDIO EN LA LICENCIATURA</b>								
7.1 - 8.0	17.31	897	883	888	853	890	825	849
8.1 - 9.0	54.67	921	919	909	878	915	847	861
9.1 - 10.0	28.02	964	964	960	894	949	896	909
<b>TIPO DE INSTITUCIÓN DONDE CURSÓ LA LICENCIATURA</b>								
PRIVADA	70.93	938	930	933	889	926	866	884
PÚBLICA	29.07	899	911	877	848	909	830	843
<b>TRABAJA</b>								
NO	36.84	929	931	919	878	918	866	876
SÍ	63.16	925	920	914	876	923	850	870
<b>TRABAJA EN ACTIVIDAD RELACIONADA CON LA PROFESIÓN</b>								
NO	26.91	924	907	915	877	939	869	875
SÍ	73.09	926	925	916	877	918	844	867
<b>INGRESO MENSUAL EN SALARIOS MÍNIMOS</b>								
HASTA 2	20.80	912	923	903	856	899	847	859
DE 2.1 A 5	50.80	922	921	908	875	919	839	870
DE 5.1 A 7	14.00	937	922	936	894	972	864	874
DE 7.1 A 10	6.00	952	932	927	928	906	905	904
MÁS DE 10	8.40	934	900	936	865	934	862	868

GCP•T

..... CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN RELACIONADAS CON LOS RESULTADOS  
ÁREA EMPRESAS TURÍSTICAS

METODOLOGIA	ECONOMÍA	DERECHO	MERCADOTECHNIA	ADMINISTRACIÓN TURÍSTICA	CONT Y FINANZAS A.	HOSPEDAJE	ALIMENTOS Y BEBIDAS	SERVICIOS DE VIAJE
868	923	863	872	948	932	981	946	962
870	926	861	870	948	923	976	942	964
868	921	870	867	951	942	993	960	964
863	898	843	862	929	898	962	944	951
871	929	868	871	952	933	984	948	968
814	870	756	822	909	886	955	888	887
903	1002	885	931	969	961	1001	952	992
874	930	866	886	944	937	981	949	967
865	921	881	864	955	932	975	951	956
881	918	859	866	957	924	995	956	978
867	915	848	867	943	940	993	934	965
866	918	855	855	935	907	976	927	945
852	928	843	852	947	917	961	946	968
864	901	894	884	939	896	970	967	951
855	850	922	944	961	1009	976	894	913
853	903	831	867	935	928	977	941	957
867	925	846	850	910	938	964	903	928
767	850	833	900	900	954	907	936	860
850	1000	900	755	920	864	1017	1050	1055
845	904	831	833	913	905	948	922	934
873	914	852	867	940	921	976	942	964
888	958	908	902	998	962	1016	983	1002
873	928	877	873	966	929	987	970	983
860	917	830	860	907	927	963	889	918
879	937	870	877	947	932	980	942	964
864	918	859	865	950	926	981	949	964
867	924	871	858	951	921	964	952	959
861	916	856	867	949	929	987	948	966
861	902	861	867	927	918	961	934	942
865	923	851	860	946	921	984	945	953
877	929	885	864	964	942	980	944	1000
848	941	843	894	982	957	1013	990	1003
841	894	861	868	974	924	982	989	992

EGCP•T

## **EXAMEN GENERAL PARA EL EGRESO DE LA LICENCIATURA EN TURISMO**

### **¿QUÉ ES EL EGEL-T?**

Es un examen que tiene la finalidad de evaluar, de manera objetiva, los conocimientos y habilidades que todo egresado del nivel licenciatura en turismo o en empresas turísticas debe poseer en la ejecución de las funciones relativas al ejercicio de su profesión. El examen evalúa dos perfiles: área turismo, que implica conocimientos de diseño de productos, planta turística, planificación y desarrollo turístico, y área de empresas turísticas, que implica el manejo de servicios de hospedaje, alimentos y bebidas, así como servicios de viaje.

### **¿QUIÉN ELABORA EL EGEL-T?**

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (CENEVAL), con la participación de un Consejo Técnico conformado por representantes de instituciones educativas de nivel superior, por el sector empresarial, y por la Secretaría de Turismo.

### **¿CUÁL ES LA FUNCIÓN DEL CONSEJO TÉCNICO?**

Garantizar la pertinencia, validez y confiabilidad del instrumento desarrollado, gracias a la experiencia de expertos involucrados en la formación profesional de los licenciados en turismo y de empresas turísticas.

- **CONSEJO TÉCNICO DEL EGEL-T.**
- **PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL EGEL-T.**
- **BENEFICIOS QUE REPORTA EL EGEL-T.**
- **FECHAS DE APLICACIÓN, COSTO Y REQUISITOS DEL EGEL-T.**
- **SEDES DE REGISTRO Y APLICACIÓN DEL EGEL-T.**
- **ESTRUCTURA DEL EGEL-T.**
- **PERFIL REFERENCIAL DE VALIDEZ DEL EGEL-T. (TURISMO Y EMPRESAS TURÍSTICAS)**

PARA MAYOR INFORMACIÓN: CENEVAL, A.C.

Coordinación del EGEL - Turismo con el Dr. José O. Medel Bello.

Dirección: Bartolache 1862, Col. Del Valle, 03100 México D.F.

Teléfono: (015) 524.1840 Fax: (015) 524.6643

**E-mail: [medel@ceneval.edu.mx](mailto:medel@ceneval.edu.mx)**

## CONSEJO TÉCNICO DEL EGEL-T.

### **CENEVAL**

Vicente Gutiérrez Camposeco

Presidente Honorario

Antonio Gago Huguet

Presidente

Rafael Vidal Uribe

Vocal

José O. Medel Bello

Secretario Técnico

Claudia Muñoz Plasencia

Secretario Auxiliar

Carlos Eduardo Navarro Rojas

Asistente

Juan Manuel Olivares	María de Lourdes Castillo Méndez
Asociación de Hoteles y Moteles de la República Mexicana	Cámara Nacional de la Industria de Restaurantes y Alimentos Condimentados
Susana Orizaga González	Eduardo Barroso Alarcón
Confederación de Cámaras Nacionales de Comercio, Servicios y Turismo	Consejo Nacional Empresarial Turístico
Sara Trejo González	Ma. Del Carmen Ariño Oliveros
Escuela Panamericana de Hotelería	Escuela Panamericana de Hotelería Campus Morelos
Ma. Del Carmen Morfín Herrera	Instituto Politécnico Nacional
Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior	Guadalupe Vargas Jacobo
René Rivera Lozano	Olga Contreras Rangel
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Mazatlán	Secretaría de Turismo
Mónica Chastellain Espino	Loris Estefan Chaúl
Universidad Anáhuac del Sur	Universidad Anáhuac
Miguel Ángel Acerenza	Ma. del Carmen Morfín Herrera
Universidad Americana de Acapulco	Unviersidad de las Américas Puebla
Blanca Rosa Ramírez Roldán	Maricurz Moreno Zagal
Universidad Tecnológica de México	Universidad Autónoma del Estado de México

## PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL EGEL-T

- Es un examen voluntario e independiente de los procesos de evaluación que realizan las instituciones de educación superior.
- Está diseñado en función de dos **PERFILES REFERENCIALES DE VALIDEZ**, ya sea para el área de turismo, o para el área de empresas turísticas, organizado en áreas específicas del conocimiento de estas profesiones.
- Está dirigido a los egresados de las escuelas y facultades de turismo o de empresas turísticas a nivel licenciatura, que en el momento de presentar el examen cuentan ya con el 100% de los créditos correspondientes, independientemente de que estén titulados o no.
- Los resultados del EGEL-T se expresan en una constancia que muestra el desempeño del sustentante en cada área evaluada, con relación al **PERFIL REFERENCIAL DE VALIDEZ** correspondiente. Esta constancia no presenta calificaciones aprobatorias o reprobatorias.
- Es un instrumento probado y validado estadísticamente.
- El EGEL-T puede ser una opción de titulación. Pregunta en tu institución si aplica esta modalidad.
- El EGEL-T puede ser presentado el número de veces que se requiera, dentro de los 3 primeros años de haber concluido los estudios de licenciatura.

## BENEFICIOS QUE REPORTA EL EGEL-T.

Para la persona que lo presenta:

- Conocer las características y alcance de su formación en relación con el perfil referencial de la profesión establecido por el Consejo Técnico.
- Obtener una constancia de su perfil de conocimientos y habilidades, y de alcanzar el estándar establecido por el CENEVAL, recibir un Testimonio de Alto Rendimiento, siempre y cuando el sustentante acredite el conocimientos del idioma inglés (400 puntos del TOEFL o equivalente) o francés (2o. grado con 600 horas del DELF o equivalente) avalado por una institución reconocida a nivel internacional.

Para los empleadores:

- Reconocer con mayor precisión el perfil profesional de sus candidatos a emplear.
- Ampliar los elementos de juicio para la toma de decisiones de índole laboral.

Para las instituciones de educación superior:

- Incorporar un elemento de apoyo en los procesos de planeación y evaluación.
- Identificar necesidades educativas en determinadas áreas del conocimiento.
- Integrar un elemento que pueda servir de parámetro, a efecto de adecuar sus planes y programas de estudio.

## FECHAS DE APLICACIÓN, COSTO Y REQUISITOS DEL EGEL-T.

Se realizará simultáneamente en diferentes sedes de la República los días 26 de septiembre de 1998 y 20 de marzo de 1999.

El costo del examen es de \$ 350.00 (Trescientos cincuenta pesos 00/100 m. n.). Esta cantidad da derecho al sustentante a la guía de estudio, los materiales del examen, a un reporte personal de resultados con su desempeño en cada área del EGEL-T y, en su caso, al Testimonio de Alto Rendimiento para Turismo.

### REQUISITOS.

- Copia fotostática del acta de nacimiento.
- Copia fotostática del certificado total de estudios o constancia del 100% de créditos o acta de examen profesional.
- Cuatro fotografías recientes tamaño infantil.
- Copia fotostática de una identificación oficial vigente (licencia de conducir, credencial de elector, pasaporte o cartilla).
- Hoja de registro del CENEVAL debidamente contestada.
- Ficha de depósito original por \$ 350.00 en la cuenta de cheques 4004622205 de Bitel, a nombre del CENEVAL, A. C.



## SEDES DE REGISTRO Y APLICACIÓN DEL EGEL-T

### REGISTRO

- Se realizará en cada institución sede.
- El periodo se cierra diez días antes de la fecha de cada aplicación y el cupo es limitado.
- Para su registro el sustentante deberá especificar el examen a presentar, ya sea en el área de turismo o de empresas turísticas, presentar su ficha de depósito y llenar completamente la hoja de registro. A su entrega recibirá un comprobante que indicará su número de folio y lugar de examen, así como una guía de estudio.

### SEDES

- Centro Superior de Estudios Turísticos Jalapa
- Centro Universitario de la Costa, U. de G.
- Escuela Panamericana de Hotelería
- Escuela Panamericana de Hotelería, Campus Morelos
- Instituto Culinario de México
- Instituto de Educación Superior Santa Fe
- Instituto Regiomontano de Hotelería
- ITESM, Campus Mazatlán
- Instituto Tecnológico de San Luis Potosí
- Universidad Autónoma de Aguascalientes
- Universidad Autónoma de Chiapas, Campus Tapachula
- Universidad Autónoma de Chiapas, Campus Tuxtla Gutiérrez
- Universidad de Guadalajara
- Universidad de las Américas, Puebla
- Universidad del Mayab
- Universidad del Valle de Atemajac, Guadalajara
- Universidad del Valle de México Juriquilla, Qro.
- Universidad Iberoamericana
- Universidad Intercontinental
- Universidad La Salle, Cancún
- Universidad Valle del Bravo, Campus Tampico
- Universidad Veracruzana

ESTRUCTURA DEL EGEL-T.

LICENCIATURA EN TURISMO

<b>ÁREAS DEL EGEL-T</b>		<b>PUNTAJE MÁXIMO</b>
<b>Formación Básica</b>		<b>88</b>
Bases contables y administrativas	28	
Bases turísticas	28	
Matemáticas	16	
Cultura General	16	
<b>Formación Instrumental</b>		<b>72</b>
Informática	12	
Estadística	12	
Metodología	12	
Economía	12	
Derecho	12	
Mercadotecnia	12	
<b>Formación específica</b>		<b>100</b>
Economía turística	24	
Patrimonio turístico	52	
Sociología del turismo	24	
<b>Formación especializada</b>		<b>140</b>
Planta turística	40	
Planificación y desarrollo turístico	60	
Diseño de productos	40	
<b>TOTAL DE REACTIVOS</b>		<b>400</b>

*LICENCIATURA EN EMPRESAS TURÍSTICAS*

<b>ÁREAS DEL EGEL-T</b>		<b>PUNTAJE MÁXIMO</b>
<b>Formación Básica</b>		<b>88</b>
Bases contables y administrativas	28	
Bases turísticas	28	
Matemáticas	16	
Cultura General	16	
<b>Formación Instrumental</b>		<b>72</b>
Informática	12	
Estadística	12	
Metodología	12	
Economía	12	
Derecho	12	
Mercadotecnia	12	
<b>Formación específica</b>		<b>120</b>
Administración turística	60	
Contabilidad y finanzas aplicadas	60	
<b>Formación especializada</b>		<b>120</b>
Hospedaje	48	
Alimentos y bebidas	48	
Servicios de viaje	24	
<b>TOTAL DE REACTIVOS</b>		<b>400</b>

### **PERFIL REFERENCIAL DE VALIDEZ DEL EGEL-T (TURISMO Y EMPRESAS TURÍSTICAS)**

#### **PERFIL REFERENCIAL DE VALIDEZ LICENCIATURA EN TURISMO**

El perfil referencial de validez del licenciado en turismo comprende los conocimientos,

habilidades y valores mínimos indispensables, que los egresados de la licenciatura en turismo deben reunir para aspirar a realizar una práctica profesional con calidad.

#### **A. CONOCIMIENTOS**

- Analizar los componentes del sistema turístico, su desarrollo evolutivo, sus tendencias y su problemática en el ámbito socio-cultural, político, económico y natural, a fin de proponer acciones por desarrollar.
- Diseñar y evaluar proyectos turísticos para identificar su impacto.
- Diseñar y evaluar modelos de planificación turística para el desarrollo funcional racional y ordenado.
- Proponer políticas de desarrollo y fomento del sector.
- Utilizar métodos y técnicas de investigación multidisciplinaria aplicables al desarrollo turístico.
- Diseñar productos turísticos en función del análisis de mercados.
- Distinguir las características del patrimonio turístico nacional.
- Analizar, generar y promover nuevos nichos de mercado para expandir las empresas del sector.
- El alumno deberá dominar el idioma inglés o francés. El Examen General para el Egreso de la Licenciatura no incluirá el conocimiento de idiomas, pero para la obtención del Testimonio de Alto Rendimiento, el sustentante deberá acreditar conocimientos del idioma inglés (400 puntos del TOEFL o equivalente) o francés (2o. grado con 600 horas del DELF o equivalente) avalados por una institución reconocida a nivel internacional.

#### **A. HABILIDADES Y DESTREZAS OPERATIVAS**

- Aplicar los conceptos básicos y principios del proceso contable y administrativo.
- Tener la capacidad de participar en la planificación y el desarrollo del turismo en el país.
- Aplicar las técnicas y métodos de investigación para determinar el potencial turístico a desarrollar, con el fin de sustentar la toma de decisiones.
- Coordinar programas de desarrollo e inversión turística.
- Manejar la informática aplicada a la actividad turística.
- Aplicar procedimientos matemáticos y estadísticos como herramientas para la solución de problemas de planificación y desarrollo turístico.
- Desarrollar una visión prospectiva del ámbito turístico y la habilidad para analizar y desarrollar planes de acción.
- Desarrollar la habilidad para el manejo de relaciones interpersonales y situaciones de conflicto.
- Desarrollar la capacidad de liderazgo.
- Desarrollar la capacidad de creatividad e innovación en el ejercicio profesional.

#### **C. VALORES**

- Valorar la importancia de su participación en la planificación y desarrollo turístico.
- Estimar la importancia de la conservación del entorno y el medio ambiente de los destinos turísticos.
- Expresar durante el ejercicio profesional su orgullo por las tradiciones, costumbres y cultura nacionales.
- Asumir una actitud crítica y propositiva ante la situación del sector turístico.
- Promover los valores de la profesión turística.
- Interactuar con actitud de servicio, ética, discreción, honestidad y responsabilidad.

## PERFIL REFERENCIAL DE VALIDEZ LICENCIATURA EN EMPRESAS TURÍSTICAS

El perfil referencial de validez del licenciado en empresas turísticas comprende los conocimientos, habilidades y valores mínimos indispensables que los egresados de la licenciatura en empresas turísticas deben reunir para aspirar a realizar una práctica profesional con calidad.

### A. CONOCIMIENTOS

- Aplicar los conceptos y principios básicos del proceso administrativo para todas las áreas funcionales de las empresas turísticas.
- Planear, supervisar y evaluar los programas operativos de las empresas turísticas, así como el manejo adecuado de los recursos en las áreas que las integran.
- Diseñar y operar campañas de mercadotecnia, información y comercialización de empresas y productos turísticos, aplicando los elementos internos y externos de la comunicación, la promoción y la publicidad.
- Analizar la realidad nacional e internacional para identificar las características del mercado turístico, así como sus tendencias a corto, mediano y largo plazo.
- Comprender las disposiciones legales aplicables a la actividad turística.
- Analizar, controlar y tomar decisiones sobre reportes contables y financieros de empresas prestadoras de servicios turísticos.
- El alumno deberá dominar el idioma inglés o francés. El Examen General para el Egreso de la Licenciatura no incluirá el conocimiento de idiomas, pero para la obtención del Testimonio de Alto Rendimiento, el sustentante deberá acreditar conocimientos del idioma inglés (400 puntos del TOEFL o equivalente) o francés (2o. grado con 600 horas del DELF o equivalente) avalados por una institución reconocida a nivel internacional.

### B. HABILIDADES Y DESTREZAS OPERATIVAS

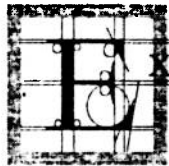
- Capacidad para aplicar los conocimientos del patrimonio turístico a los procesos mercadológicos.
- Capacidad para identificar problemas y proponer opciones de solución para la toma de decisiones en las organizaciones turísticas.
- Capacidad para integrar e interpretar información y para aplicar sistemas informáticos a las áreas funcionales de las empresas turísticas.
- Capacidad para supervisar, evaluar y controlar los procesos y resultados de las áreas funcionales de las empresas turísticas.
- Desarrollar una visión prospectiva del ámbito turístico y la habilidad para analizar y desarrollar planes de acción.
- Habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales y situaciones de conflicto.
- Desarrollar la capacidad de liderazgo.
- Desarrollar la capacidad de creatividad e innovación en el ejercicio profesional.

### C. VALORES

- Estimar la importancia de la conservación del entorno y el medio ambiente de los destinos turísticos.
- Comprometerse con la actividad turística y con el entorno en sus diferentes campos de acción.
- Respetar las costumbres, cultura, valores y tradiciones de quien nos visita y de la

comunidad receptora.

- Interactuar con actitud de servicio, ética, discreción, honestidad y responsabilidad.
- Desarrollar sus actividades profesionales con base en una conciencia turística.
- Expresar durante el ejercicio profesional su orgullo por las tradiciones, costumbres y cultura nacionales.
- Asumir una actitud crítica y propositiva ante la situación del sector turístico.
- Promover los valores de la profesión turística.



INSTITUTO VENEZOLANO DE  
DESEMPEÑO

DE ACREDITACIÓN DEL PROGRAMA  
NACIONAL DE ACTUALIZACIÓN  
PERMANENTE PARA LOS  
MAESTROS DE EDUCACIÓN  
BÁSICA EN SERVICIO

**F I C H A**

- 
- Son exámenes que se diseñan con referencia a un criterio de logro claramente definido en perfiles referenciales de validez
  - Contemplan tres componentes básicos de evaluación:
    - dominio de los contenidos de la asignatura tratados en el curso
    - dominio de los aspectos del enfoque pedagógico tratados en el curso
    - resolución de problemas didácticos
  - Tienen un mínimo de 60 y un máximo de 90 reactivos
  - Los sustentantes tienen dos horas para su resolución
  - Sólo evalúan contenidos que son objeto del curso nacional de actualización de que se trate
- 

FICHA TÉCNICA DE LOS EXÁMENES

PRONAP





**E**N EL INFORME de resultados 1995 del CENEVAL dimos cuenta del convenio de colaboración que nuestra institución suscribió con la Secretaría de Educación Pública, con el propósito de diseñar, elaborar y dar seguimiento a los exámenes que con fines de acreditación se utilizarán para cada uno de los cursos que componen el programa Nacional de Actualización Permanente para los Maestros de Educación Básica en Servicio. Como señalamos entonces, dichos exámenes se han diseñado como evaluaciones referidas a un criterio de dominio definido por las competencias docentes que se espera promover como resultado del proceso de auto aprendizaje propio de cada curso. A la fecha de elaborar este informe las versiones piloto de los exámenes se encuentran ya elaboradas y su aplicación se prevé realizarla entre los meses de mayo y junio de 1997, para así estar en condiciones de realizar su primera aplicación formal entre los meses de octubre y noviembre del mismo año. Los interesados en conocer las bases teóricas y metodológicas utilizadas en el diseño y elaboración de estos instrumentos, pueden recurrir a la lectura del informe de 1995 en donde éstas se describen con cierto detalle.

Por otra parte se concluyó con la elaboración de los materiales para el registro de los sustentantes, tales como hoja estadística, de inscripción, etc., al tiempo que se imprimieron 300,000 ejemplares de un folleto informativo para ser entregado a cada participante en los exámenes en el que se presentan las características de estos últimos, así como se dan orientaciones necesarias para su adecuada resolución.

La coordinación y operación del programa, del cual CENEVAL es proveedor, corresponde a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEP).

EXPRONAP

# Normas de Acreditación

## 1. Gobierno / Administración

El principal funcionario administrativo de la unidad y los adjuntos administrativos deben ofrecer liderazgo intelectual, académico y profesional para promover la causa de la unidad, tanto dentro de la universidad como entre otros grupos. Debe demostrarse el control del cuerpo profesoral en materia de política educacional básica. El principal funcionario administrativo de la unidad debe contar con la confianza expresa del claustro de profesores y de la alta gerencia del centro.

### *Explicación*

La unidad de periodismo y comunicación social debe contar con una estructura administrativa y un patrón de gobierno facultativo que apoye las metas generales de enseñanza, investigación y servicio dentro del contexto de la institución de la que forma parte. Tanto las operaciones administrativas como la participación de los profesores en el gobierno de la entidad deben organizarse para que puedan ofrecer el programa más fuerte posible para los estudiantes de la unidad y promover el desarrollo de los propósitos de la unidad dentro de su institución anfitriona. Los estudiantes deben estar representados en el gobierno según lo especifique la filosofía de la institución. Tener una estructura y operaciones administrativas claramente definidas e integradas con el gobierno normal del profesorado es algo esencial para la integridad de la unidad académica.

### *Evidencia*

- a. La efectividad de la administración y el gobierno de la unidad como muestra el informe de autoanálisis.
- b. Las especificaciones de los puestos de la autoridad administrativa principal y otros administradores dentro de la unidad.
- c. Muestras de cómo se realiza el proceso de gobierno a través de reuniones regulares de todo el claustro, las actividades de comités, etc.
- d. Las minutas de las reuniones regulares del profesorado, informes de comités y otras pruebas de gobierno.
- e. Las respuestas del profesorado a las preguntas sobre su papel, individual y colectivo, en materia de gobierno.
- f. Documentos que muestren cómo se realizaron los más recientes nombramientos administrativos y de profesores (comités de búsqueda, etc.)
- g. Asesoramiento del administrador de la unidad por parte de funcionarios administrativos superiores (el decano de Humanidades, el prorector, etc.)

## 2. Presupuesto

El presupuesto debe ser flexible y adecuado para que ofrezca un alto nivel de calidad en materia de administración, instrucción, instalaciones, equipamiento, servicios de apoyo y otros gastos operativos para cada área de estudio.

### *Explicación*

Un buen programa de periodismo exige un fuerte apoyo financiero. La unidad de periodismo y comunicación social debe recibir un apoyo justo en relación con los otros programas académicos. El presupuesto de la unidad debe reflejar un equilibrio entre los programas en materia de sueldo de los profesores, espacio de oficinas y aulas, disponibilidad del equipamiento necesario, asistencia financiera a los estudiantes, viajes y actividades de investigación de los profesores, recursos bibliotecarios y otros servicios de apoyo.

### *Evidencia*

- a. El presupuesto detallado de la unidad.
- b. La asignación específica de fondos, incluido el rango salarial para los administradores y los profesores por edad, cargo, sexo, raza y todos los demás documentos oficiales específicos necesarios para evaluar el presupuesto.
- c. La comparación de la información presupuestaria de la unidad con información obtenida en encuestas y estudios de programas similares.
- d. Respuestas de la unidad y la alta gerencia a preguntas del equipo visitante.
- e. Respuestas de los profesores y el personal a preguntas del equipo visitante, en especial con relación a salarios y apoyo para los profesores y el personal.
- f. Respuestas de los estudiantes a preguntas del equipo visitante, en especial con relación a la asistencia financiera a los estudiantes.

### 3. Currículo

El currículo de la unidad debe ofrecer a los estudiantes una buena oportunidad de aprender no sólo cómo y por qué comunicarse, sino también qué comunicar. Esta exigencia requiere de un equilibrio entre cursos de periodismo y comunicación social y en otras disciplinas, fundamentalmente en Humanidades y Ciencias. También debe ofrecerse un equilibrio entre la instrucción en habilidades prácticas y los aspectos más filosóficos del periodismo y la comunicación social.

Los programas de posgrado se concentrarán en las habilidades y otros cursos profesionales pero no deben limitarse a los mismos.

#### Explicación

El mundo actual es complejo y avanza a un ritmo acelerado. Para preparar a los estudiantes con el fin de que puedan hacer frente a ese mundo, un buen programa educacional debe ofrecer una amplia exposición a las humanidades y las ciencias, a la instrucción actualizada en las habilidades necesarias para practicar el periodismo y la comunicación social, así como para comprender el papel de los medios de comunicación social en calidad de instituciones sociales importantes.

Para poner en práctica esta norma en 1985, el Consejo realizó una encuesta entre las escuelas acreditadas y concluyó que el número menor de créditos exigidos para la graduación era 120, para una Licenciatura en las escuelas que usan el sistema semestral y que el número menos de horas fue de 175 para las escuelas que usan el sistema trimestral. Sobre la base de esas cifras, el Consejo determinó que los estudiantes pertenecientes a unidades con el sistema semestral deben tomar un mínimo de 90 horas-semester en cursos fuera de las principales áreas del periodismo y las comunicaciones social, y no menos de 65 horas-semester en humanidades y ciencias básicas. Para las unidades adscritas al sistema trimestral, 120 horas-semester equivalen a 131 horas-trimestre; 90 horas-semester equivalen a 94 horas-trimestre, y 65 horas-semester equivalen a 69 horas-trimestre.

Como las universidades exigen un número diferente de horas de estudio para que los estudiantes puedan graduar, la política esbozada en 1-5 fue adoptada por el Consejo en septiembre de 1992 y revisada en mayo de 1993.

1. Los estudiantes del programa de licenciatura deben tomar un mínimo de 90 horas-semester en cursos fuera de las áreas principales del periodismo y la comunicación social, con no menos de 65 horas-semester en humanidades y ciencias básicas. Esta exigencia se basa en 120 horas-semester para poder graduarse. Para las escuelas adscritas al sistema trimestral, 131 horas-trimestre equivalen a 90 horas-semester y 94 horas-trimestre equivalen a 65 horas-semester.
2. Sin embargo, una unidad con un currículo que exija entre 120 y 124 horas-semester para graduarse puede agregar un máximo de seis horas de cursos de periodismo y comunicación social cuya naturaleza se relacione con las nueve mandaduras y ciencias básicas, como parte de las 90 horas-semester (pero no de las 65 horas-semester básicas), por lo que quedan "ceretas" del curso principal si tales cursos cumplen por lo menos uno de los criterios que se mencionan más abajo: una unidad adscrita al sistema trimestral que exija entre 175 y 183 horas puede agregar hasta ocho horas-trimestre o dos cursos que cuya naturaleza se relacione con las humanidades y las ciencias básicas como parte de las 131 horas-trimestre (pero no de las 94 horas-trimestre básicas) y, por lo tanto, queda exenta del curso principal si tales cursos cumplen al menos uno de los criterios que se mencionan más abajo.)
3. Los criterios de exención son los siguientes:
  - a) El o los cursos son parte de los requerimientos de educación general o electivos de la universidad, o
  - b) El o los cursos pueden usarse para satisfacer una exigencia básica o avanzada por escrito de la universidad y de otra manera no es una exigencia para graduarse de un currículo profesional, o
  - c) El o los cursos son académicos (a diferencia de los profesionales) en su naturaleza y la unidad puede demostrar que su contenido es genuino en materia "de humanidades y ciencias".
4. Un comité del Consejo y miembros del comité revisarán el material de los cursos seleccionados que la unidad presente para su exención.
5. El Consejo no limita el número de cursos que una unidad puede presentar para fines de exención. Sin embargo, en dependencia del número de horas que la institución exigida para graduarse, no podrían seleccionarse más de uno o dos cursos para cada estudiante.

Para asegurar que se cumpla esta norma, y con el objetivo de contar con información de fiar, la ACEJMC exige que cada unidad que solicite la acreditación inicial incluya en su informe de autanálisis la cantidad de horas-semester u horas-trimestre tomadas en cursos ajenos al periodismo y la comunicación social, así como en humanidades y ciencias, por parte de todos los miembros de esa clase graduada en los dos años académicos anteriores a la visita inicial de acreditación.

Este censo completo es necesario para asegurar que se cumplan las normas curriculares en por lo menos un 95% de las clases graduadas en los dos años académicos anteriores antes de la visita de acreditación. Las unidades que solicitan la reacreditación no tendrán que entregar un censo completo pero sí determinar el porcentaje de estudiantes que cumplen la norma 90/65. También deben permitir que miembros del equipo de visitas en el terreno inspectores los expedientes de los estudiantes.

El Consejo de Acreditación tomará en cuenta los cursos tomados fuera de la unidad de periodismo y comunicación social de la misma manera en que lo hacen las universidades. Además, ningún curso impartido en la unidad de periodismo y comunicación social puede contarse en la exigencia mínima de 65 horas en humanidades y ciencias. La unidad

debe estipular en los materiales enviados antes de la visita cuáles cursos en periodismo-comunicación social propone exentar del grupo principal de materias y que deben contarse como parte del mínimo de 90 horas.

Los estudiantes deben ser expuestos a contenido y conceptos relacionados con las humanidades y las ciencias en sus cursos de periodismo y comunicación social. Sin embargo, es importante que reciban instrucción en materias de educación general, humanidades y ciencias en departamentos dedicados fundamentalmente a una disciplina dada. Es igualmente importante que reciban esa instrucción de profesores que se hayan educado en tales disciplinas y que se mantengan en calidad de expertos activos en esas áreas.

El currículo de la unidad debe ser sistemático y abarcar: Los estudiantes deben recibir una capacitación técnica y académica rigurosa. Deben ofrecerse cursos con el fin de asegurar que aprendan a compilar, analizar, organizar, sintetizar y comunicar información en un formato apropiado para sus áreas de especialización. Debe hacerse hincapié en un buen dominio del inglés y debe exigirse este como condición para la graduación. Debe ofrecerse instrucción teórica y práctica de laboratorio en las habilidades básicas, así como en materia de redacción, reportajes, edición, comunicación visual, diseño y diagramación, y otras técnicas fundamentalmente relacionadas con especialidades como publicidad, relaciones públicas, radio y televisión. Cualquiera que sea la especialización, deben ofrecerse tareas de aprendizaje en un contexto de instrucción filosófica en áreas como historia, derecho, ética y teoría de la comunicación social. La unidad debe concentrar sus cursos profesionales en los dos últimos años de un programa de cuatro años y no debe ofrecer más de dos cursos profesionales de año completo (o su equivalente) antes del segundo año. Los programas de posgrado, como se indicó anteriormente, se concentrarán en cursos profesionales pero no debe limitarse a los mismos.

#### Evidencia

- a. El catálogo de materias, exigencias de diploma y los esbozos de cursos que demuestren que los estudiantes reciben una instrucción sólida en habilidades prácticas, además de la comprensión filosófica de temas de historia, derecho, ética y teoría de la comunicación social.
- b. Entrevistas y expedientes de estudiantes que muestren que el área principal de estudios se beneficia de una educación amplia mediante la distribución adecuada de exigencias en materia de humanidades y ciencias.
- c. Entrevistas a estudiantes, materiales de estudio y visitas a las aulas que muestren que los profesores integran materias de contenido de humanidades a los cursos de periodismo y comunicación social y muestren cómo los cursos en otras disciplinas se interrelacionan con las asignaturas en materia de periodismo y comunicación social.
- d. Entrevistas a estudiantes y orientaciones contenidas en el catálogo que indiquen que los estudiantes están tomando cursos en un orden lógico y que los prerrequisitos están bien pensados y se asegure su cumplimiento, de manera que se tenga un proceso educacional coherente.
- e. Un currículo que demuestre una presentación sistemática y abarcadora de material explicativo mediante conferencias, discusiones y prácticas de laboratorio que ofrezcan una práctica rigurosa en las habilidades de trabajo.
- f. Entrevistas con estudiantes que muestren que los profesores hacen un esfuerzo por mantener a los estudiantes al corriente del pensamiento y las tendencias actuales mediante su exposición a publicaciones de la industria y a visitantes al recinto.
- g. Visitas a las aulas, asignación de cursos y entrevistas con estudiantes que indiquen que se reía a los estudiantes a pensar de manera crítica sobre sus disciplinas, además de manejar debidamente las habilidades y conceptos prácticos.
- h. Evaluación del currículo, visitas a las aulas, asignación de cursos, entrevistas con estudiantes y el catálogo de materias de la universidad para asegurar que los cursos de periodismo-comunicación social exentos del cuerpo principal de materias satisficen los criterios de exención enumerados anteriormente.

### 4. Expedientes de estudiantes / Asesoría

Los expedientes de los estudiantes deben ser exactos y actualizados, y cubrir los aspectos principales de la educación de cada alumno. Debe mantenerse un sistema efectivo y sistemático de asesoría a los estudiantes.

#### Explicación

Un sistema actualizado y ordenado de expedientes, y un sistema de asesoría bien organizado están entre las claves de un programa educacional exitoso. Las unidades deben mantener expedientes de inscripción exactos para la unidad como un todo y para todos los departamentos, programas o especialidades dentro de esta. Se debe supervisar estrechamente y hacer cumplir de manera rigurosa los prerrequisitos y exigencias del currículo, así como el orden en que se toman los cursos. Se deben revisar de manera regular las exigencias de distribución de materias, selección de materias electivas y todos los cursos no profesionales, de manera que se ajusten a las regulaciones de la institución y de la unidad, así como al espíritu del proceso de acreditación. Debe ofrecerse asesoría de manera regular e individual al nivel de unidad o facultad cada semestre, tanto en lo relativo al programa para estudiantes como otros asuntos relacionados con opciones profesionales, colocación, pasantías, etc.

#### Evidencia

1. Los expedientes que se guardan en la oficina de la unidad.
2. La comparación de las exigencias curriculares con las transcripciones, informes de los estudiantes y los profesores, etc., con atención especial al cumplimiento de las normas curriculares.

- c. Las respuestas de los estudiantes a preguntas de equipos visitantes en materia de asofía. Si las escuelas cuentan con asesoría profesional académica, esta no debe eliminar el contacto de los estudiantes con los profesores en lo relativo a asesoría académica y profesional.

## 5. Instrucción y evaluación

Deben mantenerse altas normas de instrucción mediante cualquier método disponible y debe establecerse un programa de evaluación regular para todo el personal docente.

### *Explicación*

La enseñanza de calidad es crucial para una educación efectiva. Debe alentarse una educación de calidad de todas las maneras posibles. La calidad de la misma debe supervisarse cuidadosamente y deben corregirse los problemas a la mayor brevedad. El administrador de la unidad tiene una responsabilidad especial en fijar y mantener un alto nivel de enseñanza. Debe alentarse el desarrollo de programas activos de desarrollo profesional. Debe evaluarse la instrucción y fijarse altas normas de enseñanza tanto en los cursos prácticos como académicos, y entre los profesores a tiempo completo o parcial.

Se recomienda una proporción de 15 estudiantes por profesor en las secciones de laboratorio. La carga docente de las unidades debe ajustarse a la política general de la institución y debe tener en cuenta la intensidad del contacto deseado entre estudiantes y profesores, y la pesada carga de calificar adecuadamente los trabajos en tales cursos.

### *Evidencia*

1. Visitas a las aulas para evaluar la calidad de la enseñanza.
2. La evaluación que ofrecen los estudiantes sobre la calidad de su instrucción y su comparación con la enseñanza en otras partes de la universidad.
3. Cuestionarios y otros medios mediante los cuales se evalúa la calidad de la enseñanza.
4. El currículo y otros materiales que se distribuyen en clase.
5. Los programas de desarrollo profesional y talleres de enseñanza.
6. El papel del administrador de la unidad en las discusiones sobre normas docentes y otras medidas para alentar una educación de alta calidad y la evaluación de la misma.

## 6. Profesorado: Tiempo completo / tiempo parcial

Los docentes deben estar académica y profesionalmente calificados para sus responsabilidades y los profesores a tiempo completo deben ser los principales responsables de la enseñanza, la investigación y los servicios.

### *Explicación*

La parte más importante de una enseñanza de calidad en cualquier campo es el calibre de los profesores. Todos los docentes deben estar académica y profesionalmente calificados para cumplir sus responsabilidades. La experiencia es de gran importancia para los que imparten cursos prácticos. Una debida experiencia académica es deseable para los que imparten cursos en materias como derecho, historia, opinión pública, efectos de los medios de comunicación, etc. Los profesores del programa de licenciatura deben estar calificados para enseñar a nivel avanzado.

El profesorado debe estar compuesto en lo fundamental por personal a tiempo completo. Los profesores a tiempo parcial pueden hacer una contribución suplementaria valiosa al programa general de la unidad, pero no se debe esperar que acepten la responsabilidad primaria del currículo ni una parte sustancial de éste. Cuando se empleen profesores a tiempo parcial, incluidos los estudiantes graduados que cumplen funciones docentes, debe especificarse por escrito la cobertura de su selección, supervisión y evaluación. También es importante que las unidades cuenten con una política establecida que contemple los contactos fuera de clases entre los alumnos y los profesores a tiempo parcial.

Los profesores deben continuar su crecimiento profesional con énfasis en las investigaciones, redacción de documentos académicos y actividades profesionales.

### *Evidencia*

1. Historiales de profesores que muestren sus responsabilidades docentes, crecimiento y productividad en materia de investigaciones, redacción de documentos académicos y actividades profesionales.
2. Entrevistas con profesores del claustro.
3. Visitas a las aulas.
4. Asignaciones docentes del semestre actual y los anteriores.
5. Calificaciones de los profesores a tiempo parcial, incluido su historial y los métodos que se usan para evaluar y supervisar sus actividades docentes.
6. El equilibrio del profesorado en términos de educación formal, experiencia profesional, género, raza, salario y rango.

## 7. Pasantías / Experiencia laboral

Debe alentarse una experiencia de calidad en materia de periodismo-comunicación social. Pueden otorgarse créditos académicos sólo por concepto de experiencia docente cuidadosamente supervisada y evaluada en campos vinculados al periodismo y la comunicación social. Pueden otorgarse créditos académicos por pasantías en campos relacionados con el periodismo y la comunicación social, pero no deben exceder un curso por semestre (o su equivalente) si la pasantía es fuera de la institución y, en su mayor parte, es supervisada por profesionales de los medios de comunicación en vez de personal académico.

Las escuelas pueden tener un máximo de dos cursos por semestre (o su equivalente) en una organización profesional adecuada donde la institución pueda mostrar una supervisión permanente y dual por parte del profesorado y profesionales de la institución. Las escuelas pueden contar con un máximo de tres cursos por semestre (o su equivalente) en una entidad noticiosa profesional que sea propiedad de la escuela y esté dirigida por ésta y donde profesores a tiempo completo estén a cargo de su dirección y cuya función primaria sea la enseñanza de estudiantes.

### *Explicación*

Las pasantías, prácticas y publicaciones estudiantiles en periodismo y comunicación social pueden añadir un componente significativo y realista a la educación de los estudiantes. Se alientan los programas innovadores en esta área curricular. Muchas escuelas otorgan créditos académicos por trabajos en publicaciones de los estudiantes en los recintos universitarios o en publicaciones cuasiprofesionales. Para asegurar la imparcialidad, los profesores también pueden crear experiencias académicas igualmente significativas en cooperación con los medios de comunicación profesionales.

Por esa razón, la concentración es en las pasantías no en el aislamiento, y en el marco más amplio de cómo pueden contribuir a la calidad de la educación que posean los estudiantes cuando llegue la hora de la graduación. Cuando se otorgan créditos académicos por estas experiencias, la unidad debe desarrollar una estructura formal y un programa supervisado que monitoree un miembro regular del claustro de profesores.

La supervisión debe incluir consultas con la organización o empresa que ofrezca la pasantía o práctica, deben especificarse las responsabilidades, incluidos informes regulares de un supervisor designado en la compañía y del estudiante en cuestión, así como visitas de los profesores al lugar de trabajo. Cuando los alumnos reciban créditos académicos por concepto de publicación de trabajos, ese trabajo debe desarrollarse bajo la supervisión directa de un miembro regular del claustro académico.

### *Evidencia*

1. La estructura y la supervisión de los programas de experiencia laboral como se describen en el informe de autoanálisis y entrevistas con los estudiantes y los empleadores.
2. Entrevistas con los estudiantes sobre la calidad de su experiencia laboral.
3. Créditos por la experiencia laboral en las transcripciones oficiales de los estudiantes, lo mismo si el crédito lo otorga la unidad u otro departamento de la universidad.

## 8. Equipamiento / Instalaciones

La unidad debe contar con instalaciones y equipamiento en suficiente cantidad y calidad para cumplir sus metas educacionales expresas.

### *Explicación*

Un programa educacional digno de acreditación debe contar con el equipamiento y las instalaciones necesarias para desarrollar la misión educativa que se ha propuesto. La biblioteca debe contar con al menos los libros y las publicaciones normales del campo de estudios, y ese material debe estar disponible y ser utilizado por los estudiantes y profesores. Los docentes deben contar con oficinas con suficiente privacidad para sus propios estudios y para conferenciar con los estudiantes. Los laboratorios deben tener espacio y equipos suficientes para una instrucción eficiente. Los alumnos de periodismo impreso, de radio y televisión, publicidad, relaciones públicas y otros campos deben recibir entrenamiento en el uso de los equipos básicos que necesitarán en sus carreras.

### *Evidencia*

1. Visita de inspección para revisar las instalaciones y equipamiento.
2. La evaluación del equipamiento e instalaciones en el informe de autoanálisis.
3. Observar la conveniencia, disponibilidad y uso de los equipos.
4. Respuestas de los estudiantes a preguntas por parte del grupo visitante sobre la conveniencia y accesibilidad de los equipos e instalaciones necesarios.
5. Trabajos básicos de referencia en la biblioteca principal y la sala de lectura de la unidad.
6. Utilización de publicaciones actualizadas por parte de los estudiantes para mantenerse al corriente de las acontecimientos.



## 9. Cuerpo docente: Superación / Investigaciones / Actividades profesionales

Las unidades deben tener políticas específicas y tomar medidas administrativas con el fin de exigir a los docentes actividades de superación, investigación y profesionales que vayan más allá de su función docente.

### *Explicación*

Los educadores de periodismo y comunicación social tienen una obligación que va más allá de la preparación de clases. Esta obligación incluye involucrarse en actividades de superación, investigación y profesionales, así como en comunicar los resultados de las mismas a otros educadores y a los alumnos.

Debe ofrecerse reconocimiento por las actividades de superación tanto académicas como la publicación de artículos en revistas, periódicos, libros y otras contribuciones en calidad de practicante. Los dos tipos de contribuciones deben recibir crédito con miras a la promoción y a mantener la cátedra.

Estas actividades realizan la calidad de la enseñanza al mantener al cuerpo docente al día, asistir a los practicantes en la ejecución de sus responsabilidades y promover el entendimiento del papel del periodismo y la comunicación social en la sociedad contemporánea. Debe existir algún sistema de apoyo institucional para estas actividades mediante donaciones, períodos salútics, licencias sin sueldo, etc.

### *Evidencia*

- El papel de la superación, investigaciones y actividades profesionales en materia de promoción y mantención de cátedra.
- Que los administradores de la unidad atiendan a los profesores sobre las oportunidades de involucrarse en actividades de superación, investigaciones y profesionales.
- Discusiones con los profesores, analistas de historias académicas, etc., que muestren que los profesores han jugado un papel activo en organizaciones profesionales, han participado en investigaciones y tomado otros pasos para participar en trabajos de superación o profesionales.
- Libros y monografías, publicaciones en editores especializadas, lectura de conferencias en reuniones y artículos en la prensa especializada y popular que demuestren que los resultados de la superación de los profesores son conocidos por parte de grupos profesionales y de investigación en los campos de las comunicaciones, tanto dentro como fuera del área académica.
- Información de practicas locales y regionales sobre las actividades profesionales del profesorado.

## 10. Servicio público

Los expedientes de la unidad deben mostrar que ésta ofrece un servicio educacional coherente y avanzado tanto al público en general como a la industria de periodismo y comunicación social. Deben evaluarse de manera regular los programas.

### *Explicación*

Una unidad debe asumir la obligación de ofrecer servicios educacionales creativos y avanzados tanto al público en general como a la industria de periodismo y comunicación social de manera permanente. Estas actividades de servicio público deben beneficiar el programa educacional de la unidad. La naturaleza y contenido de tales actividades debe decirse en la medida que cada unidad hace énfasis en su filosofía y experiencias particulares en servir a las necesidades de la comunidad. Las actividades deben incluir conferencias, seminarios, demostraciones, cursos cortos, simulators y otros tipos de programas. Las innovaciones en el contenido de programas y en los esfuerzos por llegar a la comunidad son consideraciones importantes en la interacción entre las unidades y los públicos e industrias a que prestan servicios.

Al tomar en cuenta que muchos de sus estudiantes provienen de escuelas secundarias o colegios comunitarios con algunos cursos de periodismo y experiencia en los medios de comunicación de los recintos educacionales, las unidades deben entender a estas escuelas secundarias y colegios comunitarios cualquier ayuda que puedan ofrecer. Esta asistencia puede incluir talleres de repaso para los maestros, talleres de trabajo para minorías y otros alumnos de secundaria, alentar la enseñanza de periodismo en las escuelas secundarias y colegios comunitarios para diversificar su cuerpo docente y estudiantil sobre la base de razas y etnicidad, programas especiales de que involucran nuevas tecnologías para estudiantes de secundaria y colegios comunitarios, así como esfuerzos conjuntos para salvaguardar los derechos de libre expresión de los alumnos, programas estrictos de certificación para maestros, jornadas periodísticas en los recintos educacionales, ayuda en materia de publicaciones, y ayuda para mantener el periodismo en calidad de materia acreditativa en las escuelas secundarias y colegios comunitarios.

### *Evidencia*

- Expedientes que muestren los objetivos específicos de cada programa de servicio público y la eficiencia en el logro de estas metas.
- Comentarios por parte de practicantes y otros públicos sobre la participación en estos programas de servicio público.
- Contenido, experimentos creativos, innovación, modernización, frecuencia de las dietas y el alcance de los programas de servicio público.

- Evaluaciones de graduados y líderes de los medios de comunicación comunitarios.
- Expedientes que indiquen la participación en tareas de asistencia a los profesores y estudiantes de medios de comunicación de escuelas secundarias y colegios comunitarios.

## 11. Graduados

Una unidad debe evaluar la experiencia de sus graduados que buscan empleo en el campo del periodismo y la comunicación social e incorporar esas evaluaciones a su proceso de análisis.

### *Explicación*

Una unidad debe ofrecer a sus graduados que busquen empleo en el sector de periodismo y comunicación social una ventaja significativa en su primer empleo y una profunda experiencia educacional que contribuya de manera positiva al desarrollo de su carrera.

Los graduados juegan un papel importante en evaluar el progreso y desarrollo de la unidad. Con buenos expedientes sobre los recién graduados, la unidad puede determinar la clase de empleo que consiguen después de graduarse, así el salario, así como en qué grado los estudios cursados les prepararon para ese primer empleo. A partir de los expedientes del resto de los alumnos, la unidad puede recibir de manera continua información sobre cómo las exigencias de diploma cumplen las expectativas de empleo.

### *Evidencia*

- Respuestas de los graduados a preguntas planteadas en el informe de autoanálisis.
- Expedientes de los alumnos.
- Indicaciones en el informe de autoanálisis sobre el método usado para mantener a día los expedientes de los graduados.
- El uso de graduados en programas educacionales y de servicio público, incluidos programas de colocación, pasantías, recaudación de fondos, etc.

## 12. Representación de mujeres / minorías

Las unidades deben hacer esfuerzos efectivos por contratar, asesorar y retener alumnos de minorías, así como profesores de minorías y mujeres. También deben incluir en sus cursos información sobre las principales contribuciones de las minorías y las mujeres a las disciplinas que cubre la unidad.

En ofrecimientos de cursos en todo el currículo, la unidad también debe preparar a los alumnos para comprender, cubrir, comunicar y relacionarse con una sociedad culturalmente diversa, multirracial y multiracial.

El currículo de la unidad debe reflejar y las entrevistas con los estudiantes y el currículo debe verificar que se alcance la Norma 12 de componentes curriculares. Debe integrarse a todo el programa de la unidad las contribuciones de las minorías y las mujeres al periodismo y la comunicación social. Los alumnos también deben aprender a comprender y relacionarse con las áreas de interés para las mujeres y las minorías en una sociedad culturalmente diversa, multirracial y multirracial. Se alienta a las unidades a tomar medidas innovadoras y creativas para exponer a los alumnos a las voces y temas de las minorías. Al revisar esta norma, el Consejo tomará en consideración la ubicación geográfica de cada unidad, su misión especial, recursos y la población a que presta servicios la institución matriz. Pero las unidades deben preparar a los estudiantes para una labor profesional en una sociedad diversa.

El consejo se compromete a respetar la autonomía de las unidades con misiones especiales. Se espera que tales unidades cumplan los requisitos de esta norma en lo relativo al cuerpo docente y estudiantil, excepto en casos que contradigan misiones institucionales específicas. Cuando se use el término "minoría" para referirse a los estudiantes o profesores, la definición del mismo se basa en el uso por el gobierno federal de Estados Unidos.

### *Explicación*

Las minorías raciales y étnicas constituyen un porcentaje cada vez mayor de la población, pero están significativamente subrepresentadas en los cuerpos estudiantiles y docentes de periodismo y comunicación social de Estados Unidos. Las mujeres son la mayoría de la población, pero también están subrepresentadas en los cuerpos profesores de periodismo y comunicación social. Los esfuerzos enérgicos de los educadores de estas disciplinas pueden ayudar a corregir este desequilibrio.

La preparación de los estudiantes para trabajar en ocupaciones protegidas por la Primera Enmienda conlleva la obligación básica de asegurar que toda la amplitud —el cuerpo docente, el cuerpo estudiantil y, naturalmente, el contenido de estudios— apoye con fuerza la necesidad del sector de periodismo y comunicación social estadounidense de reflejar una mejor representación de las poblaciones a que sirve.

## *Evidencia*

- a. Las unidades deben presentar planes sobre los cuales basar sus esfuerzos para contratar, retener y hacer avanzar a las mujeres y las minorías en los cuerpos docentes y estudiantil de la unidad. Los planes deben ser concretos, con metas medibles, y deben funcionar sin tomar en cuenta si la universidad tiene su propio plan al respecto. (Si toda la universidad o entidad a la que la unidad pertenece tiene su propio plan, esto deberá informarse en el estudio de autoanálisis de la unidad.)
- b. Las unidades deben promocionar cursos académicamente valiosos en todo el currículo que ayuden a los alumnos a entender, cubrir y relacionarse con una sociedad culturalmente diversa, multirracial y multilingüe. Debe darse reconocimiento a las contribuciones de las mujeres y minorías en todo el programa de la unidad. Puede usarse a manera de documentación el currículo, las asignaciones y otros materiales.
- c. Los planes de las unidades deben documentar el número y porcentaje de estudiantes de minoría inscritos en el curso actual y en los dos cursos anteriores. También deben detallar los esfuerzos de la unidad para atraer y retener a estudiantes de minorías y el número y porcentaje de estos estudiantes que se graduaron al final de cada curso durante los últimos tres años.
- d. Los planes de la unidad deben asegurar que se realicen esfuerzos de búsqueda de manera tal que se consideren a minorías y estudiantes como candidatos al cuerpo docente. Como parte del Informe de la Unidad, deben ofrecerse datos anuales comparativos correspondientes a los últimos tres años que reflejen todos los esfuerzos en esta área.
- e. Para cumplir esta norma, las unidades deben mostrar que han realizado esfuerzos sustanciales de buena fe para contratar y contratar profesores mujeres y de minorías y mejorar sus oportunidades de promoción y carrera. Incluso si no se aceptaran las ofertas, las unidades deben mostrar los casos en que se hicieron ofertas a tales candidatos. Las unidades deben documentar en su totalidad estos esfuerzos en el informe de autoanálisis.
- f. Si las unidades contratan a profesores adjuntos, debe hacerse un esfuerzo diligente por atraer a minorías y mujeres.

© 1995 Accrediting Council on Education in Journalism and Mass Communications.  
Reproducido con permiso.

