

# **El Modelo “V” de Evaluación-Planeación como Instrumento Teórico-Metodológico para el Mejoramiento, Medición y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior**

Jorge González-González, Olivia Yáñez-Ordóñez, Michele Gold-Morgan y  
Jessica Itzel Méndez-Contreras

## **Resumen**

El Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias o Modelo “V” de Evaluación-Planeación surgió como respuesta a la creciente demanda de evaluar la calidad de la educación. Es un instrumento teórico-metodológico que se ha utilizado en la evaluación-planeación del quehacer académico de instituciones educativas de América Latina y el Caribe, que considera al proceso educativo como complejo y en devenir, que debe ser estudiado desde un punto de vista científico con el fin de emitir juicios fundamentados acerca de su calidad que propicien el mejoramiento permanente de sus estructuras, funciones y resultados así como de su comunidad, por medio de la ejecución de ciclos de planeación-acción-evaluación continuos.

Se presenta un análisis histórico de las circunstancias que llevaron al desarrollo del Modelo, una descripción de sus características principales, así como de sus componentes teórico-metodológicos y se resaltan las ventajas de evaluar mediante paradigmas de calidad en comparación con estándares. Así mismo, se hace una síntesis de los problemas de tipo académico, organizativo-operativo y político comunes en las instituciones, dependencias y programas educativos de la región y se muestran los resultados de la aplicación del Modelo a lo largo de más de 20 años.

**Palabras clave:** calidad educativa, Modelo “V”, evaluación-planeación educativa, paradigma de calidad, investigación educativa.

## **Introducción**

Durante la década de los noventa del siglo pasado, el Banco Mundial realizó un diagnóstico general del estado de la educación superior en América Latina, en el que se encontraron problemas de financiamiento, gestión, organización y rendimiento académico, los cuales trató de abordar de manera homogénea, por lo que obvió los matices de cada país y encasilló a todos con una misma solución como si al pertenecer a una región geográfica tuvieran los mismos contextos (Arocena, 2004).

En este tenor es de gran importancia el debate sobre las políticas y sistemas educativos porque impactan de manera directa en la calidad de vida de los individuos y por lo tanto, en el desarrollo de países y regiones. De acuerdo con Villanueva (2010), el debate en América Latina sobre la educación superior se centra en “qué educación podemos y debemos promover para construir una sociedad con desarrollo productivo y cultural autónomos, con diálogo y participación en el escenario internacional, con equidad, integración y solidaridad y, con desarrollo sostenible”.

En 1998, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción determinó que “el acceso a los estudios superiores será en condiciones de igualdad total y según la capacidad y los méritos de cada uno, garantizando la misma calidad educativa para todos” y manifestó que “la calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas las funciones y actividades de una institución de educación superior, prestando la debida atención a las particularidades de los contextos regional, nacional e internacional”. Para ello “las instituciones de educación superior de todas las regiones debían

someterse a evaluaciones internas y externas realizadas con transparencia, llevadas a cabo abiertamente por expertos independientes, prestando atención a las particularidades de los contextos institucionales a fin de tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad”.

A partir de la interacción de estos enfoques y tendencias internacionales, durante la transición del siglo XX al XXI se han generado movimientos hacia un cambio estructural en las universidades de América Latina y el Caribe en pro del mejoramiento y rendición de cuentas, los cuales no han sido fáciles, pues intervienen un conjunto de variables nacionales multifactoriales de carácter educativo, social, político y económico. Por otro lado, otras presiones internacionales de tipo economicista han agregado otras variables, de entre las cuales la competitividad es una de las que más presión ejerce, pues surge del complicado “ámbito de la economía global sin fronteras, con las respectivas inequidades que genera la mercantilización de la educación para cubrir estas exigencias” (González-González *et al.*, 2015: 12). A partir de esto y en atención a la creciente demanda que se generó en esa misma década, se crearon diversos tipos de Instituciones de Educación Superior (IES) con escasos criterios de calidad y pertinencia institucional (Fernández, 2004). Ante el intento de contrarrestar esta tendencia que homogeneizaba a los diferentes países de América Latina y el esfuerzo para asegurar cierta calidad de las IES recién creadas en las décadas de los ochenta y noventa, surgió un movimiento internacional que intentó adoptar diferentes paradigmas de la evaluación de la calidad educativa como mecanismo de mejoramiento, y a la medición de su impacto en los valores, aspiraciones y expectativas de las sociedades contemporáneas desiguales (González-González J., Gold, M., Santamaría, R. y Yáñez, O., 2011).

Es en este contexto internacional, desde principios de la década de 1990, se gestó en México un modelo de evaluación que coincidía con la idea de respetar la identidad de la entidad evaluada, valorarla dentro de su contexto y promover su mejora permanente: El Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias o Modelo “V” de Evaluación-Planeación. Por su relevancia, en el presente apartado se plasma el origen, la historia, el contexto y la razón por la cual se originó el Modelo “V” de Evaluación-Planeación, así como los resultados, impacto y trascendencia que se han obtenido a lo largo del tiempo producto de los procesos de acreditación.

### **Antecedentes histórico-contextuales de la evaluación con el Modelo “V” de Evaluación-Planeación**

El Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias o Modelo “V” de Evaluación-Planeación se basa en la Teoría de los Procesos Alterados (TPA) (González-González, 1991). En un inicio, la TPA buscaba dotar de identidad teórica a la biología, pero hoy es, también, el punto de partida, como concepción y metodología, de muy diversos proyectos académicos, incluidos los relativos a la práctica educativa.

Entre 1993 y 2004, el Modelo “V” constituyó la base para la organización de los procesos de evaluación externa de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), organismo dedicado al aseguramiento de la calidad de la educación superior en México y se aplicó en la evaluación diagnóstica de prácticamente la totalidad de los programas educativos del área de ciencias naturales y exactas del país.

En 1998, en la LVI reunión celebrada en la Universidad de San Carlos de Guatemala de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), surgió la necesidad de instrumentar acciones para apoyar el mejoramiento de la educación superior en esta región del

continente, para lo cual se constituyó un grupo de trabajo formado por expertos en evaluación universitaria de diferentes países latinoamericanos que dieron inicio al Proyecto Universidad Siglo XXI, programa cuyo eje era la formación de recursos humanos capaces de organizar y conducir grupos de trabajo e investigación al interior de sus instituciones, para evaluar la calidad de sus programas educativos y aplicar los resultados de dicha evaluación en el desarrollo de acciones de mejora. En 1999, se incorporó a este grupo el doctor Jorge González-González, con el fin de complementar y enriquecer las actividades del proyecto, mediante el Modelo “V” de Evaluación-Planeación y su experiencia como evaluador de programas educativos en México y en diversos países latinoamericanos con un plan de trabajo integral que le daría continuidad al Proyecto gracias a una secuencia integrada de etapas.

La primera de ellas fue la puesta en marcha del Diplomado Latinoamericano en Evaluación Universitaria, instaurado con el propósito de profesionalizar la formación de evaluadores, y que consistía en cuatro módulos coincidentes con las diversas modalidades de evaluación: autoevaluación, evaluación externa, acreditación y certificación profesional universitaria.

Luego de nueve años de experiencia con el diplomado, la segunda etapa del Proyecto se cumplió en agosto de 2007, al crearse la Red Internacional de Evaluadores, S.C. (RIEV) como organismo autónomo, integrado con más de 700 evaluadores capacitados hasta entonces, procedentes de diferentes disciplinas y áreas de conocimiento, que se incorporaron como pares disciplinarios y evaluadores en los procesos de acreditación de programas, dependencias e instituciones de diversos países de América Latina y el Caribe.

El conjunto de evaluadores formados y la experiencia en los procesos de acreditación internacional permitieron la continuación del Proyecto en su tercera etapa, al instaurarse el Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior en América

Latina y el Caribe (SEACESALC), como un modelo de desarrollo integral para la educación superior latinoamericana. Posteriormente, la experiencia y la madurez obtenidas en el desarrollo del SEACESALC dio paso a un organismo especializado en evaluación-planeación, que amplió su cobertura y alcances en razón de un objetivo común: lograr una educación de calidad, no solo en el ámbito superior sino también en los niveles educativos previos, a fin de promover la generación de sistemas educativos integrales e integrados.

En tal virtud, en el 5° y último coloquio del SEACESALC, realizado en la Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana, este sistema dio lugar a la fundación de uno nuevo denominado Sistema Internacional para la Medición, Mejoramiento y Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SIMMACE), así como la creación del Instituto para la Medición, Mejoramiento y Aseguramiento de la Calidad de la Educación” (IMMACE) en el que se incorporó el Programa Integral de Posgrado en Evaluación Planeación de la Educación.

Con estas entidades se busca consolidar la formación de investigadores en evaluación-planeación; promover el desarrollo de proyectos de investigación que consideren los diferentes niveles de la educación, desde el básico hasta el superior, como estrategia para el mejoramiento integrado de la calidad; difundir ante la comunidad internacional, las estrategias de medición y los resultados y avances en el mejoramiento continuo y permanente de la calidad de las organizaciones universitarias; y apoyar el compromiso y acciones de las instituciones educativas para el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos de cada nación.

### **Caracterización de la educación superior y su problemática compleja en la región de América Latina y el Caribe**

Las Instituciones de Educación Superior han experimentado cambios significativos en las últimas décadas, lo que conlleva retos importantes para los sectores involucrados en el ámbito de

la educación. El problema existente, más el que se ha generado debido a estos cambios, incluida la globalización, ha sido ampliamente caracterizado, ya que se da una gama amplia de opiniones acerca de su diversidad y sobre cuáles son los inconvenientes prioritarios a los que se debe dar solución. Por ejemplo, para Chiroleu (2011) hay tres ejes primordiales que constituyen parte de la principal dificultad de la educación en la región de América Latina: la expansión de la cobertura sin reducción de las desigualdades sociales ni inclusión plena en la educación superior, el desarrollo de procesos de evaluación institucional sin mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y el fuerte énfasis otorgado a la formación de profesionales por sobre el compromiso y la responsabilidad social universitaria (p.632).

De acuerdo con datos al 2015 del Reporte Regional de Revisión de la Educación para Todos de la UNESCO, la tasa de matrícula en educación superior en América Latina y el Caribe se incrementó de manera importante entre los años 2000 y 2013, ya que pasó de 2,230 a 3,428 por cada cien mil habitantes, respectivamente, lo cual representó un aumento de poco más de 54%. Cabe señalar que para este reporte se contaba con información de 25 países de la región. Como se puede observar, los avances son importantes, sin embargo, la cobertura aún no es suficiente pues según datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), basadas en la Encuesta de Hogar, la matrícula terciaria en 2010 estaba alrededor del tercio de la población de entre 18-24 años, cifra que en los países desarrollados es el doble.

Respecto del tema de cobertura e inclusión, según datos de Gazzola y Didriksson (2008) la matrícula en las instituciones públicas pasó de 61.5% en 1994 a 54% en 2002 y, en instituciones privadas de 38.5% a 46% para los mismos años; además el número de instituciones privadas ha aumentado significativamente, algunas de ellas con recursos económicos y de infraestructura muy importantes, lo cual aunado a que prácticamente la matrícula está por partes iguales, da

cuenta de la importancia que tiene la cooperación entre los dos sectores para lograr acuerdos e impactar positivamente en los diferentes países de la región.

Un indicador que también requiere atención es la conclusión de estudios profesionales entre la población. Las cifras muestran que en América Latina solo uno de cada 10 jóvenes de 25 a 29 años de edad había completado cinco años de educación superior en 2010 (UNESCO, 2015).

El reconocimiento sobre la importancia de ampliar la cobertura, equidad e inclusión es un avance importante; sin embargo, se necesita voluntad política, mecanismos de financiamiento y cooperación entre el sector público y privado para proseguir en este tema.

Por otro lado, la contribución de los procesos de acreditación y evaluación a la creación de mecanismos eficientes de rendición de cuentas y vinculación efectiva con los diferentes sectores que conforman el entorno de las instituciones debe entenderse como parte del problema que enfrenta la educación superior y como solución también. Es necesario que dichos procesos sean llevados sin violentar la autonomía de las instituciones ni tratar de homogeneizarlas mediante estándares que difícilmente garantizan su pertinencia y un mejoramiento permanente de la calidad educativa que ofrecen; por el contrario, frecuentemente las IES toman acciones para ser incluidas en la clasificación y mejorar indicadores de manera aislada y no la calidad en su conjunto.

Al respecto, el Modelo “V” de Evaluación-Planeación busca entender la compleja interrelación de los diversos factores que intervienen en los procesos de educación superior en el contexto específico en el que se desenvuelven las instituciones y sus interacciones con los diferentes ámbitos, desde lo local hasta lo internacional. Así también, de conformidad con la importancia de generar información que dé cuenta del problema de la educación superior en la



región y poder ser parte de la solución, a partir de los procesos de evaluación-planeación se han detectado y ordenado temas que consideramos, deben ser tratados desde diferentes ámbitos.

En este capítulo se describirán algunos de los problemas detectados a lo largo de los procesos de acreditación realizados en programas educativos, dependencias e instituciones en América Latina y el Caribe mediante el Modelo “V” de Evaluación-Planeación.

### **El Modelo “V” de Evaluación–Planeación como estrategia para el mejoramiento permanente de la educación**

Como se mencionó anteriormente, el Modelo “V” de Evaluación-Planeación está fundamentado en la Teoría de Procesos Alterados o TPA (González-González, 1991) que concibe a la realidad como un conjunto de procesos cuyas entidades sufren transformaciones sin perder su esencia; se alteran mediante procesos de cambio a la vez que conservan su identidad dada su continuidad en el tiempo y el espacio. La realidad está en devenir.

Este planteamiento ha sido adecuado al campo educativo y en especial a la educación superior, por González-González *et al.* (2004, 2011) que conceptualizan a las entidades educativas como colectivos complejos sometidos a constantes cambios de carácter normativo, disciplinario, tecnológico, profesional y financiero, entre muchos otros, que los alteran pero que, a la vez, permiten su permanencia sin perder su identidad.

El Modelo “V” de Evaluación-Planeación es un metamodelo aplicable en la evaluación de diferentes niveles educativos que se caracteriza por: a) ser integral porque considera a la planeación y la evaluación como un proceso único; b) ser integrativo porque involucra a todos los actores del proceso educativo (profesores, estudiantes, autoridades, funcionarios, trabajadores, empleadores y grupos de interés) y a todos sus niveles dimensionales (personas, grupos de trabajo, programas educativos, dependencias, instituciones y sistemas educativos); c)

estar diseñado *ex profeso* para la educación y en particular para la educación superior como se mencionó antes; y d) ser adecuado para América Latina y el Caribe porque considera la amplitud, diversidad y complejidad de sus instituciones y sistemas educativos con respeto a su autonomía y libertad académica.

Como su nombre lo indica, el Modelo “V” de Evaluación-Planeación analiza la congruencia entre los niveles estructurales que conforman una organización universitaria, entendida como un sistema estructurado a partir de múltiples dimensiones superpuestas (individuos, grupo de trabajo, universitario, programas educativos, dependencias y la institución misma) que desarrolla de manera integrada y basa su proceso formativo en cuatro funciones sustantivas: docencia, investigación, difusión y vinculación o proyección social, que fueron declaradas como tal por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1998. Los tres niveles estructurales analizados son la Superestructura (intencionalidad y resultados), Estructura (actores del proceso educativo y sus relaciones) e Infraestructura (infraestructura física y material).

La evaluación desarrollada bajo el Modelo “V” de Evaluación-Planeación se caracteriza por ser: a) integral, integradora e integrativa porque incorpora a todos los involucrados al analizar sus vínculos tanto de manera cuantitativa como cualitativa; b) sistemática y sistematizadora porque sigue un conjunto de reglas establecidas para la adquisición, manejo y análisis de la información tanto para la entidad evaluada como para los pares evaluadores; c) analítica y constructiva porque analiza al objeto evaluado mediante un proceso de hiperponderación que le permite conocer todas sus partes, las relaciones entre ellas y obtener una imagen menos subjetiva de él; d) No punitiva porque propone alternativas en las que se impulsan las fortalezas para

consolidar a la entidad evaluada con un enfoque de mejora permanente (González-González, *et al.*, 2011, p 61).

Al ser una evaluación integral, la planeación adquiere el carácter de integrativa porque el plan de mejora surge de un diagnóstico que involucra a todos los componentes de la entidad evaluada y permite ver la relación entre los diferentes problemas. El plan de mejora deberá necesariamente dar lugar a un plan general del desarrollo en el que se detallarán las estrategias de mejora a corto, mediano y largo plazos, así como los responsables de llevarlas a cabo (Figura 1).



Figura 1. Evaluación integral y planeación integrativa en el Modelo “V” de Evaluación-Planeación.

El proceso de mejora se caracteriza por ser continuo y dinámico en el que los diagnósticos únicamente tienen sentido si dan lugar a un plan de mejora que debe incluir necesariamente la planeación de las acciones, su ejecución y su evaluación constante de manera que se convierta en un plan de mejora permanente basado en ciclos planeación-acción-evaluación ininterrumpidos.

La metodología del Modelo “V” de Evaluación-Planeación se basa en la premisa de que evaluar es investigar, es conocer un objeto de la realidad (objeto evaluado) en todas sus dimensiones mediante procesos de generación de conocimiento con cuatro fases fundamentales: percepción intencionada, memoria significativa, lógicas de razonamiento y juicios de valor de manera que se asegure que los dictámenes emitidos estén fundamentados.

El Modelo “V” de Evaluación-Planeación valora la calidad –esta se entiende como la integración y adecuación del deber ser, ser, querer ser y quehacer de un programa educativo, una dependencia o una institución– de las organizaciones universitarias y de sus múltiples dimensiones en diferentes aspectos: en el cumplimiento de los ejes de calidad propuestos por la UNESCO (1998), en la claridad de su autorreferente, en el cumplimiento del paradigma de calidad y en la ejecución de acciones que muestren el incremento de la mejora por medio de indicadores de mejoramiento.

Por lo que se refiere a los ejes de calidad (Figura 2), lo que se valora es el proceso formativo desde el ingreso hasta el egreso en términos de qué tan equitativo es el ingreso y qué tanta cobertura se ofrece a la población demandante, qué tan eficaces son los actores que participan en la formación y qué tan eficientes son los procesos que llevan a cabo, además de la pertinencia (disciplinar, profesional y social) de los programas educativos de manera que los egresados impacten de manera positiva y trasciendan en su comunidad.



Figura 2. Ejes de la calidad educativa. UNESCO, 1998.

En la valoración del autorreferente, la evaluación se centra en la integración e interacción de los referentes que lo componen: institucional, disciplinario, profesional y social, así como de la claridad que se tiene de éste y de su uso como guía de la planeación del proceso formativo.

Es necesario que el programa educativo conozca con precisión qué tipo de profesional quiere formar y esto solo es posible si cuenta con su autorreferente, con la caracterización general que describa las particularidades de formación de futuro profesional.

Los cuatro referentes (Figuras 3 y 4) que integran el autorreferente son (González-González, 2011, p. 33):

- Referente institucional (Ser) que describe el tipo de formación que recibirá el estudiante en términos de valores y actitudes que harán de él una mejor persona; el referente institucional debe reflejar las intenciones que la institución y el programa

educativo tienen como formadores no solo de buenos profesionales sino de ciudadanos que impacten positivamente en la sociedad en la cual se van a desenvolver. El referente institucional aporta el sello institucional de formación del estudiante.

- Referente disciplinario (Saber) que describe el conjunto de conocimientos que el estudiante debe adquirir a lo largo de su formación. Describe además, el tipo de formación disciplinaria a recibir: unidisciplinaria, multidisciplinaria, interdisciplinaria o transdisciplinaria, así como la distribución de la carga de formación en habilidades investigativas, de proyección social y de difusión de la ciencia y la cultura. El referente disciplinario

- Referente profesional (Saber hacer) que describe el tipo de profesional a formar en cuanto a sus habilidades, aptitudes y capacidades y el tipo de sectores productivos en los cuales se va a desempeñar, así como aquellos niveles (local, regional, nacional o internacional) en los que se puede insertar.

- Referente social (Saber para quién se es, se sabe y se hace) integra los tres referentes anteriores y describe los sectores sociales en los que impactará el profesional y cómo se espera que trascienda su impacto.

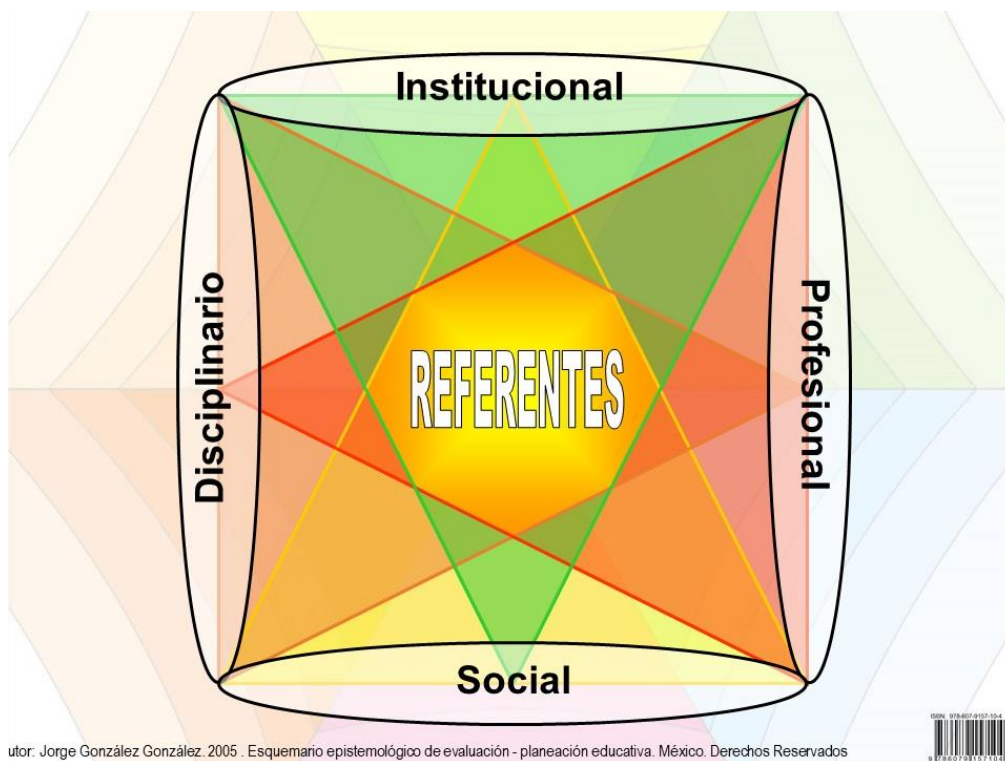


Figura 3. Referentes evaluados por el Modelo “V” de Evaluación-Planeación.

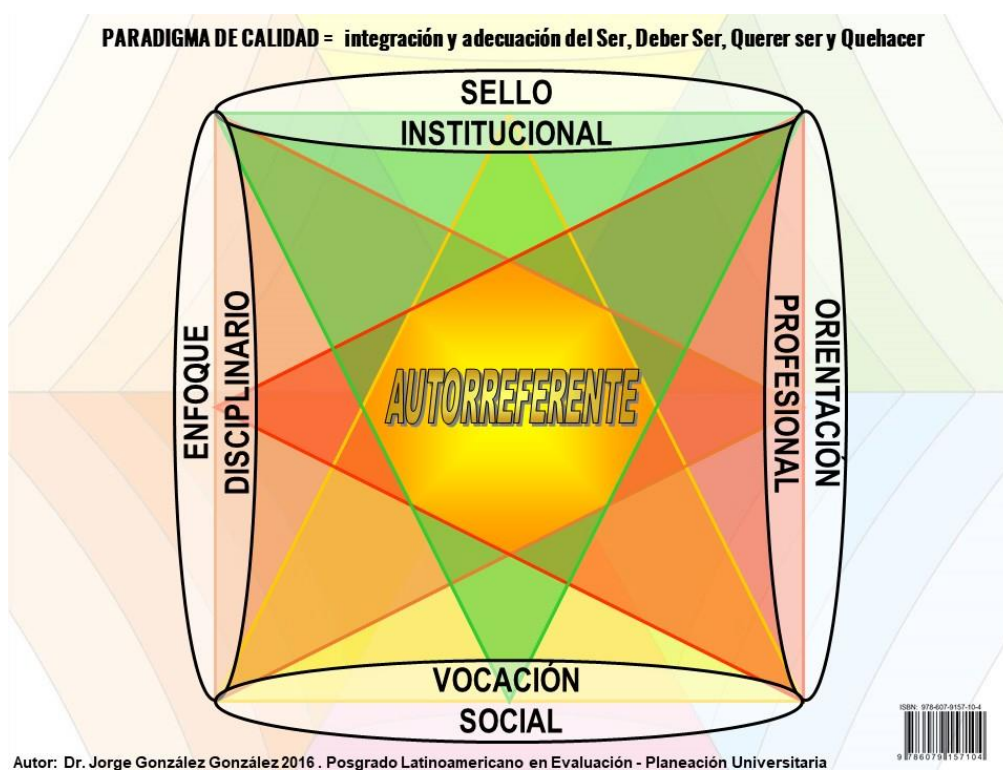


Figura 4. Componentes del autorreferente de un programa educativo.

En la evaluación del paradigma de calidad, se valora qué tanto el estado real del programa se acerca a este paradigma por lo que es necesario un diagnóstico del estado inicial (indicadores de estado) que imprescindiblemente derivará en un plan que propenda a la mejora continua (indicadores de mejoramiento) de la entidad evaluada.

Para el Modelo V de Evaluación-Planeación un programa educativo de calidad es aquel que:

- puede comunicar los descriptores multirreferenciales de su identidad paradigmática de calidad (su sello institucional, su enfoque disciplinario, su orientación profesional y su vocación social)
- cuenta con una planta académica idónea en tiempo de dedicación y nivel de habilitación de acuerdo con la intencionalidad y alcance expresado en la misión y visión
- cuenta con un currículum actualizado, pertinente y congruente al paradigma de calidad expresado en el perfil de egreso
- ofrece servicios eficientes y oportunos de atención individual y colectiva de estudiantes y egresados
- cuenta con procesos e instrumentos apropiados para la evaluación de los aprendizajes y su impacto y trascendencia
- tiene suficiente y adecuada infraestructura para trabajo académico de profesores, alumnos y grupos de trabajo
- cuenta con programas de proyección social o práctica profesional articulados, pertinentes y rigurosamente sustentados
- cuenta con sistemas eficientes de gestión y administración; (funciones adjetivas) de la docencia, investigación, difusión y vinculación (funciones sustantivas)



- tiene altas tasas de titulación y retorno a los programas de educación continua y permanente; así como mecanismos de seguimiento de egresados y vínculos con empleadores
- cuenta con evidencia de que sus egresados que son reconocidos y aceptados en el medio laboral de los diferentes sectores productivos y reconocidos por su sólida formación y buenas prácticas profesionales.

En él se sintetizan los componentes que evalúa el Modelo V de Evaluación-Planeación ya que incluye la valoración del autorreferente, la de cada uno de los niveles estructurales, así como de sus componentes lo que asegura una evaluación integral.

La Figura 5 sintetiza los elementos a evaluar en un programa educativo. En ella se muestran los tres ejes estructurales y los rubros que se valoran dentro de cada uno.

Como se mencionó arriba, uno de los puntos centrales de evaluación es el grado en que la intencionalidad declarada (misión, visión, perfil del egresado) se corresponde con los resultados obtenidos. Si los egresados son el resultado principal, entonces el perfil de egreso con el que se van a formar debe ser el elemento a partir del cual un programa educativo ha de planear el proceso formativo porque constituye el compromiso de formar al estudiante con base en ciertas características.

Una formación integral implica que el perfil de egreso debe incluir atributos de conocimiento, de habilidades y de actitudes, así como formación en las funciones sustantivas de investigación, difusión y vinculación o proyección y que debe ser congruente con el tipo de formación que se declaró en el autorreferente. Para el Modelo “V” de Evaluación-Planeación, esto solo es posible si la formación está sustentada en Unidades de Vinculación Académica Docencia Investigación

(UVADI) que constituyen grupos de trabajo entre profesores y estudiantes que desarrollan las funciones sustantivas (González-González, 2011, p. 37) con el objetivo de alcanzar una parte del perfil del egresado, para lo cual deben contar con las condiciones infraestructurales adecuadas. Lo anterior hace necesario un conjunto integrado de UVADI para lograr en su totalidad, el perfil de egreso.

En resumen, se debe analizar qué tanto la infraestructura física y material es la adecuada para que los actores lleven a cabo el proceso formativo por medio de las actividades del plan de estudio y puedan alcanzar los resultados esperados dada la intencionalidad declarada. Se debe valorar el grado en que la Infraestructura soporta a la Estructura para cumplir con la Superestructura.

Como se mencionó arriba, todo diagnóstico debe dar lugar a un plan de mejora, cuya medición se lleva a cabo con paradigmagramas de calidad que son representaciones gráficas que muestran de manera simultánea los indicadores paramétricos, de estado y de mejoramiento que evidencian cómo la entidad evaluada está llevando a cabo el plan de mejora mencionado.

Para el Modelo “V” de Evaluación-Planeación es fundamental el acompañamiento y seguimiento de los planes de mejora de las entidades evaluadas de manera que el proceso es continuo y se asegura la mejora permanente de la entidad evaluada.



Figura 5. Niveles estructurales y rubros evaluados en el Modelo “V” de Evaluación-Planeación.

## Resultados, impacto y trascendencia de la aplicación del Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias en América Latina y el Caribe

Como se mencionó anteriormente, entre 1993 y 2004 el Modelo “V” de Evaluación-Planeación fue utilizado para la evaluación diagnóstica realizada por los CIEES a los programas de pregrado y posgrado del área de ciencias naturales y exactas (biología, química, física, matemáticas y sus variantes) en México. Lo anterior resultó en la evaluación de 34 instituciones de educación superior, 104 dependencias y 302 programas educativos. Esto permitió realizar el análisis transversal sobre el problema que aqueja al área; enriquecer los marcos de referencia, estrategias, instrumentos y herramientas para la evaluación con base en el problema detectado y en las necesidades y posibilidades de los evaluados; capacitar a directivos y personal académico en evaluación-planeación para así ampliar el directorio de evaluadores potenciales, así como

sentar las bases para la propuesta de políticas nacionales para el desarrollo del área a partir de un diagnóstico sustentado.

Respecto de los resultados obtenidos mediante el Posgrado Latinoamericano en Evaluación-Planeación Educativa, estos incluyen la formación de alrededor de 1500 evaluadores que se encuentran en diferentes etapas de su formación profesional y que pertenecen a poco menos de 200 universidades de 22 países de América Latina y el Caribe que integran la Red Internacional de Evaluadores, S.C.

Una de las estrategias de mejoramiento planteadas por el Modelo “V” de Evaluación-Planeación es que tanto los evaluados como los evaluadores son pares en el sentido que conocen el Modelo y lo aplican en sus respectivos programas de adscripción, así como en las evaluaciones que participan, de ahí que la formación de evaluadores es prioritaria.

La evolución del Modelo de nacional a internacional dio como resultado la creación de la RIEV ha resultado en la acreditación de 94 programas educativos, 78 corresponden a programas de pregrado, cuatro a facultades, tres a unidades de posgrado y siete a instituciones de 19 universidades en siete países de América Latina y el Caribe que pueden ser consultados en el Anexo.

A continuación, se describen algunas de las dificultades detectadas a lo largo de los procesos de acreditación realizados en programas educativos, dependencias e instituciones en América Latina y el Caribe mediante el Modelo “V” de Evaluación-Planeación organizadas por niveles estructurales y al definir si se trata de un problema de tipo académico, organizativo-operativo o político. Académico, si el origen del problema se encuentra en el desarrollo de las actividades propias de las funciones sustantivas; organizativo-operativo, si el origen está en el arreglo y funcionamiento de las circunstancias en las que se desarrollan las funciones sustantivas y,

finalmente, una cuestión política se presenta si su origen está en los lineamientos y estructura de toma de decisiones para el desarrollo de las funciones sustantivas (González-González, 2011).

### **Nivel programa educativo.**

#### ***Superestructura.***

En este nivel estructural el problema se centra principalmente en el ámbito académico, pues los programas educativos presentan deficiencias en la definición de su intencionalidad (misión y visión) como los elementos necesarios para que sirva de verdadera guía del deber ser y lo que se desea alcanzar a largo plazo. Así también, rara vez se generan mecanismos para evaluar periódicamente su intencionalidad y, en caso de ser necesario, modificarla en parte o de manera general. Tampoco se crean los mecanismos para registrar resultados y, si los hay, no se observan resultados consistentes con la intencionalidad que se pretendía alcanzar.

En cuanto al problema en el ámbito organizativo-operativo se encuentra que no se describe la forma en que se enseña-aprende una disciplina específica (Concepción del Proceso de Enseñanza Aprendizaje) de manera congruente con el modelo educativo de la institución. Además, el perfil de egresado no constituye la guía para la construcción de la malla curricular ni de las actividades académicas para la adquisición de atributos que describe.

Finalmente, en el nivel de superestructura, la dificultad más frecuente en el ámbito político es que los programas no cuentan con un proyecto general de desarrollo a largo plazo, que contenga líneas estratégicas a mediano plazo y programas de acción a corto plazo, cuyo cumplimiento conduzca al logro de la visión.

#### ***Estructura.***

Sobre el problema académico se han observado altos índices de reprobación y tasas reducidas de eficiencia terminal y de titulación, a la vez que no se genera información de las razones y por

lo tanto, no hay análisis que conlleven a su solución. Así también, se encuentran sistemas tutoriales deficientes para el seguimiento de la trayectoria académica y personal de los estudiantes. Como una cadena de factores que van impactando en otros, la falta de una definición clara de intencionalidad con todos los elementos necesarios para llevarlos a cabo y la ausencia de una descripción de la concepción de enseñanza-aprendizaje, tampoco se observan perfiles de profesores adecuados a las asignaturas que imparten, ni procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se establezcan grupos de estudiantes y profesores que trabajen juntos y realicen funciones de docencia, investigación, difusión y vinculación como parte de su programa educativo con infraestructura y condiciones de trabajo, y se generen productos y resultados tangibles (las ya mencionadas UVADI).

Acerca de las dificultades organizativo-operativas, se ha observado que la aplicación de los procesos de enseñanza-aprendizaje no responde a la concepción planteada en los programas de estudio.

Por último en estructura, los problemas políticos que más frecuentemente se han encontrado son que el diseño curricular de los programas educativos de pregrado y posgrado no considera las necesidades profesionales ni sociales a las que es preciso dar respuesta. Además, los mecanismos de admisión no están resolviendo los problemas de equidad y cobertura, ni las necesidades y características de las áreas de conocimiento específicas de los planes de estudio a los que se ingresa.

### ***Infraestructura.***

En este nivel dimensional el problema se enfoca en el ámbito organizativo-operativo y se ha observado que los materiales y equipo no son congruentes con la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje que plantea el programa. Los servicios bibliohemerográficos no

responden a las necesidades de formación de los alumnos en las actividades académicas. Por otro lado, no se gestionan fuentes de financiamiento extraordinarias. Y, por último, los espacios disponibles para el trabajo individual y colectivo de profesores y alumnos son insuficientes.

### **Nivel dependencia.**

#### ***Superestructura.***

La problemática se centra en el ámbito político y se ha detectado que la misión de la dependencia no constituye el punto de referencia para construir la misión de cada uno de sus programas educativos, ni está alineada con la misión de la institución.

No se plantean los mecanismos para lograr la visión de la dependencia, ni ésta es una guía para la formulación del proyecto general de desarrollo de la misma ni de los proyectos de cada uno de sus programas educativos.

El proyecto general de desarrollo de la dependencia no organiza sus actividades para que promuevan su desarrollo integral. Generalmente, no se describe una concepción del proceso de enseñanza aprendizaje que se derive del modelo educativo institucional y permita desarrollar la concepción de cada programa educativo que la integra. No se describe un perfil general de egreso de la dependencia en el que se definan los atributos que caractericen a todo egresado, independientemente de la disciplina particular de cada programa educativo.

#### ***Estructura.***

En cuanto al problema organizativo-operativo se observa que la dependencia no coordina el proceso de cambio curricular de sus diferentes programas educativos, de tal manera que se lleve a cabo una reforma integral en función de las necesidades institucionales, disciplinarias, profesionales y sociales para el logro de cada uno de los perfiles de egreso. Tampoco se dispone de estrategias para tener una caracterización de la planta docente que permita su asignación

adecuada a los programas educativos y falta generar y aplicar los lineamientos para el diseño de un sistema de información que permita analizar el ingreso, trayectoria escolar, egreso, titulación y graduación de los alumnos de la dependencia, de tal manera que se puedan identificar soluciones a las dificultades que se dan en estos ámbitos.

En cuanto al problema de índole política, en el nivel dimensional de dependencia, se observa que no se proponen políticas de investigación que establezcan líneas que integren a sus programas educativos. Tampoco hay políticas para organizar un sistema de información que integre y permita difundir los resultados y productos del trabajo académico de los diferentes programas educativos de la dependencia.

#### ***Infraestructura.***

Es este nivel estructural, el problema se centra en lo organizativo-operativo y se detecta que no existe un plan de distribución de espacios dedicados a las diferentes unidades de gestión y operación administrativa con el fin de mejorar sus actividades.

#### **Nivel institución.**

#### ***Superestructura.***

Aquí la dificultad se centra en el ámbito político y señala que la declaración de la misión y la visión institucionales no reflejan la identidad y el sello propio de las universidades, ni se establecen como referentes para orientar el trabajo académico actual y futuro de sus facultades y programas educativos, como tampoco para evaluar el grado de acercamiento al logro de sus aspiraciones más amplias.

Es evidente en el modelo educativo de las instituciones, la ausencia de un compromiso filosófico y pedagógico que oriente a sus facultades y escuelas en la definición de cómo habrán de concebir, en las diferentes áreas de conocimiento, su proceso particular de enseñanza-



aprendizaje, incluido el papel del profesor, el papel del alumno y el papel de los medios y técnicas a utilizar, así como de los instrumentos de evaluación del aprendizaje.

Hay una notoria carencia de proyectos generales de desarrollo a largo plazo que permitan a las instituciones concebir como realidad el planteamiento de su visión y crear las condiciones de viabilidad y factibilidad para su cumplimiento, mediante la definición de líneas estratégicas a mediano plazo y el establecimiento de programas de acción a corto plazo, en los que se superen periodos de gestión particulares.

La carencia de estudios de seguimiento del desarrollo profesional de los egresados que permitan constatar en qué medida se está cumpliendo el perfil planteado por la institución, así como su impacto y trascendencia en el ejercicio profesional y en el mercado laboral, impide que las instituciones conozcan su realidad e identifiquen las necesidades de desarrollo profesional y disciplinar de sus egresados.

### ***Estructura.***

El problema detectado es de tipo académico, se observa que no se tienen programas suficientes de formación y actualización docente y disciplinar del personal académico que participa en las organizaciones universitarias. Hay una carencia o deficiencia de esquemas de evaluación institucional de la calidad del ejercicio docente. No hay líneas de investigación institucionales para apoyar la formación de los estudiantes y su participación en proyectos de aplicación y desarrollo de las disciplinas.

### ***Infraestructura.***

En este rubro el problema es de carácter organizativo-operativo y se caracteriza por la ausencia de sistemas de información y de gestión que den cuenta de los resultados, impacto y trascendencia de la organización universitaria. La disociación de las actividades de planeación y

de evaluación educativa imposibilita el desarrollo integrado de las instituciones y de programas permanentes de mantenimiento y renovación de la infraestructura física, material y de equipamiento.

## **Conclusiones**

El Modelo “V” de Evaluación-Planeación no solo es un instrumento teórico sino también metodológico, ya que se aplica para planear acciones en el ámbito educativo, llevarlas a cabo, evaluarlas, a fin de que con los resultados de la evaluación, se dé lugar a otro ciclo de planeación mejorada, con mejores acciones y una mejor evaluación de éstas, en una espiral permanente de superación. El Modelo “V” de Evaluación-Planeación es un metamodelo que respeta la diversidad de intenciones de las organizaciones universitarias, así como su identidad, por lo que no utiliza criterios de evaluación estandarizadores sino que se centra en la confrontación de los resultados obtenidos por la entidad evaluada con sus propias intenciones, las cuales deben responder a las necesidades de su contexto.

El Modelo “V” de Evaluación-Planeación surgió como un instrumento cuya metaintención es el mejoramiento permanente de la calidad de la educación. Actualmente, y después de más de 20 años de ser aplicado consistentemente, se encamina hacia el seguimiento de la práctica profesional de egresados para cerrar el ciclo con la certificación profesional universitaria como mecanismo para conocer la pertinencia, trascendencia e impacto real de las instituciones de educación superior en la sociedad (González-González *et al.*, 2011).

Para las organizaciones universitarias es fundamental el vínculo con sus egresados ya que solo cuando se conocen sus necesidades de actualización y capacitación disciplinaria y profesional, se pueden establecer programas de educación continua oportunos y adecuados, se logra ajustar el proceso formativo en función de lo que el mercado laboral demanda, pero sobre

todo, se está en capacidad de ofrecer programas educativos pertinentes de acuerdo con las necesidades de la sociedad y los diferentes sectores productivos.

## **Bibliografía**

- Arocena, R. (2004). Las reformas de la educación superior y los problemas del desarrollo en América Latina. *Educ. Soc.*, Campinas, 25(88) 915-936. Recuperado de:  
<file:///C:/Users/Jessica/Desktop/RIEV/art%C3%ADculo%20educaci%C3%B3n%20superior%204.pdf>
- Chiroleu, A; (2011). La educación superior en América Latina: ¿problemas insolubles o recetas inadecuadas? *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 16(3) 631-653.  
Recuperado de <http://w.redalyc.org/articulo.oa?id=219121034008>
- Fernández, L., con la cooperación de Coppola, N. (2004). *Estudio Regional. La evaluación y la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe situación, tendencias y perspectivas*. IESALC/UNESCO Sitio web:  
<http://www.umsa.edu.ar/wp-content/uploads/2015/08/FERN%C3%81NDEZ-LAMARRA-1.pdf>
- González-González, J. (1991). Los procesos transformados y los procesos alterados: Fundamentos para una teoría procesual del conocimiento biológico. UROBOROS.  
*Revista Internacional de Filosofía de la Biología*, 1(2), 45-90.
- González-González, J. (2010). La Red Internacional de Evaluadores: impacto y trascendencia en el mejoramiento permanente de la educación superior de América Latina y el Caribe.  
*Universidades* 47:20-30 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

González-González, J., Galindo Miranda, N., Galindo Miranda, JL. & Gold Morgan, M. (2004).

*Los paradigmas de la calidad educativa. De la autoevaluación a la acreditación.*

UDUAL, México. 237 pp.

González-González, J., Gold Morgan, M., Santamaría Ambriz, R., Yáñez Ordóñez, O. &

Masjuán del Pino, M. (2011). *El Modelo “V” de Evaluación-Planeación. Análisis*

*Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias. Instrumento para el*

*mejoramiento de la calidad educativa.* UDUAL, UNAM, RIEV. Versión electrónica.

González-González, J., Gold, M., Santamaría, R; & Yáñez, O. (Segunda edición, 2015). *Análisis*

*Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias. El Modelo “V” de evaluación-*

*planeación como instrumento para el mejoramiento permanente de la educación*

*superior.* México: Red Internacional de Evaluadores.

UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y*

*Acción.* Informe Final. Sitio web:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

UNESCO. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.* 2017, de

Ana Lúcia Gazzola y Axel Didriksson (editores) Sitio web:

[file:///C:/Users/Jessica/Downloads/Libro\\_TENDENCIAS\\_espanol%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Jessica/Downloads/Libro_TENDENCIAS_espanol%20(2).pdf)

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Reporte Regional de*

*Revisión de la Educación para Todos al 2015.* OREALC/UNESCO Santiago Sitio web:

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>

Villanueva, E; (2010). Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros. *Perfiles Educativos*, XXXII 86-101. Recuperado de <http://w.redalyc.org/articulo.oa?id=13214995006>

## Anexo

### Lista de Acreditaciones

Desde su creación, la Red Internacional de Evaluadores (RIEV) ha llevado a cabo 94 procesos de acreditación de los cuales, 78 corresponden a programas de pregrado, cuatro a facultades, tres a unidades de posgrado y siete a instituciones. Además, ha realizado la reacreditación de un programa de pregrado y cuatro más que se encuentran en proceso. Todo esto en 19 universidades de siete países de América Latina y el Caribe, que se detallan a continuación.

### ARGENTINA

#### **Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina**

- Acreditación Institucional, 28 de marzo de 2014

### COLOMBIA

#### **Universidad El Bosque, Bogotá, Colombia**

- Pregrado de Odontología, 11 de noviembre de 2014

#### **Universidad de Boyacá, Boyacá, Colombia**

- Acreditación Institucional, 17 de noviembre de 2016
- Pregrado de Arquitectura, 18 de noviembre de 2014 (en proceso de reacreditación)
- Pregrado de Ingeniería Sanitaria, 18 de noviembre de 2014 (en proceso de reacreditación)
- Pregrado de Medicina, 11 de noviembre de 2015
- Pregrado de Fisioterapia, 11 de noviembre de 2015
- Pregrado de Derecho y Ciencias Políticas, 11 de noviembre de 2015
- Pregrado de Administración y Negocios Internacionales, 17 de noviembre de 2016
- Pregrado de Psicología, 17 de noviembre de 2016
- Pregrado de Ingeniería Industrial, 17 de noviembre de 2016
- Pregrado de Diseño Gráfico (en proceso de acreditación)
- Pregrado de Comunicación Social (en proceso de acreditación)
- Pregrado de Ingeniería Ambiental (en proceso de acreditación)
- Pregrado de Terapia Respiratoria (en proceso de acreditación)

### ECUADOR

#### **Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador**

Acreditación Institucional, 20 de marzo de 2017

### EL SALVADOR

### **Universidad Evangélica de El Salvador, El Salvador**

- Doctorado en Medicina, 30 de julio de 2015

## **MÉXICO**

### **Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México**

- Acreditación de la Facultad de Ciencias, 25 de junio de 2010

### **Universidad Autónoma de Nuevo León, Nuevo León, México**

- Pregrado de Odontología, 2 de octubre de 2014

### **Universidad Autónoma de Tamaulipas, Tamaulipas, México**

- Acreditación Institucional, 30 de noviembre de 2015
- Pregrado de Contaduría Pública-Sede Victoria, 6 de marzo de 2014
- Pregrado de Enfermería-Sede Victoria, 6 de marzo de 2014
- Pregrado de Trabajo Social-Sede Victoria, 6 de marzo de 2014
- Pregrado de Psicología-Sede Victoria, 6 de marzo de 2014
- Pregrado de Enfermería-Sede Matamoros, 6 de marzo de 2014
- Pregrado de Enfermería-Sede Nuevo Laredo, 6 de marzo de 2014
- Pregrado de Enfermería-Sede Tampico 6 de marzo de 2014
- Pregrado de Medicina-Sede Matamoros, 30 de noviembre de 2015
- Pregrado de Contaduría-Sede Nuevo Laredo, 30 de noviembre de 2015
- Pregrado de Arquitectura-Sede Tampico, 30 de noviembre de 2015
- Pregrado de Contaduría-Sede Tampico, 30 de noviembre de 2015
- Pregrado de Ingeniero Civil-Sede Tampico, 30 de noviembre de 2015
- Pregrado de Médico Cirujano-Sede Tampico, 30 de noviembre de 2015
- Pregrado de Médico Cirujano Dentista-Sede Tampico, 30 de noviembre de 2015
- Pregrado de Ingeniería en Sistemas-Sede Reynosa (en proceso de acreditación)
- Pregrado de Ingeniería Electrónica-Sede Reynosa (en proceso de acreditación)
- Pregrado de Ingeniería Química-Sede Reynosa (en proceso de acreditación)
- Pregrado de Ingeniería Industrial-Sede Reynosa (en proceso de acreditación)

### **Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, México**

- Pregrado de Médico Cirujano Dentista, 20 de junio de 2016

## **PERÚ**

### **Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú**

- Pregrado de Medicina Humana, 4 de abril de 2008

### **Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú**

- Pregrado de Medicina Humana, 5 de diciembre de 2008

#### **Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú**

- Pregrado de Arquitectura, 3 de julio de 2009
- Pregrado de Medicina Humana, 3 de julio de 2009

#### **Universidad Católica de Santa María, Arequipa, Perú**

- Pregrado de Medicina, 12 de noviembre de 2009
- Pregrado de Odontología, 28 de junio de 2010
- Pregrado de Ingeniería Electrónica, 28 de noviembre de 2011
- Pregrado de Ingeniería de Sistemas, 28 de noviembre de 2011
- Pregrado de Ingeniería Industrial, 28 de noviembre de 2011
- Pregrado de Ingeniería Mecánica, Mecánica Eléctrica y Mecatrónica, 28 de noviembre de 2011

#### **Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú**

- Pregrado de Medicina, 14 de mayo 2010

#### **Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú**

- Acreditación Institucional, 11 de marzo de 2011
- EAP de Odontología, 4 de diciembre 2009
- EAP de Medicina Humana, 16 de mayo 2011
- EAP de Educación, 6 de noviembre 2012
- EAP de Educación Física, 6 de noviembre 2012
- EAP de Genética y Biotecnología, 4 de abril de 2013
- EAP de Ciencias Biológicas, 4 de abril de 2013
- EAP de Ingeniería Electrónica, 4 de abril de 2013
- EAP de Medicina Veterinaria, 5 de abril de 2013
- EAP de Microbiología y Parasitología, 4 de abril de 2013
- EAP de Enfermería, 2 de diciembre de 2013
- EAP de Farmacia y Bioquímica, 2 de diciembre de 2013
- EAP de Nutrición, 2 de diciembre de 2013
- EAP de Obstetricia, 2 de diciembre de 2013
- EAP de Psicología, 2 de diciembre de 2013
- EAP de Tecnología Médica, 2 de diciembre de 2013
- EAP de Trabajo Social, 2 de diciembre de 2013
- EAP de Química, 2 de diciembre de 2013
- Acreditación de la Facultad de Educación, 4 de abril de 2013
- Acreditación de la Facultad de Medicina Veterinaria, 5 de abril de 2013
- Acreditación de la Facultad de Odontología, 5 de abril de 2013
- Acreditación de la Unidad de Posgrado, Facultad de Medicina Veterinaria, 5 de abril 2013
- Acreditación de la Unidad de Posgrado, Facultad de Educación 6 de noviembre de 2012
- Acreditación de la Unidad de Posgrado, Facultad de Odontología, 5 de abril 2013

#### **Universidad Privada San Juan Bautista, Lima, Perú**



- EP Medicina Humana, 19 de septiembre de 2013 (reacreditación, 19 de septiembre de 2016)

**Universidad Continental de Ciencias e Ingeniería, Huancayo, Perú**

- Pregrado de Arquitectura, 30 de abril de 2013
- Pregrado de Ingeniería Industrial, 30 de abril de 2013

**Universidad Andina del Cusco, Cusco, Perú**

- Acreditación Institucional, 16 de noviembre de 2015
- Pregrado de Administración, 16 de noviembre de 2015
- Pregrado de Derecho, 16 de noviembre de 2015
- Pregrado de Medicina Humana, 16 de noviembre de 2015
- Pregrado de Psicología, 16 de noviembre de 2015
- Pregrado de Contabilidad, 27 de mayo de 2016
- Pregrado de Economía, 27 de mayo de 2016
- Pregrado de Estomatología, 27 de mayo de 2016
- Pregrado de Enfermería, 27 de mayo de 2016
- Pregrado de Turismo, 27 de mayo de 2016
- Pregrado de Obstetricia, 27 de mayo de 2016
- Pregrado de Ingeniería Civil, 24 de mayo de 2017
- Pregrado de Ingeniería Industrial, 24 de mayo de 2017
- Pregrado de Ingeniería de Sistemas, 24 de mayo de 2017

**REPÚBLICA DOMINICANA**

**Universidad Autónoma de Santo Domingo, Santo Domingo, República Dominicana**

- Acreditación Institucional, 29 de enero de 2014