



El *benchmarking*
como instrumento para la
comparación y mejora de la calidad
de programas educativos

**ELIA MARÚM ESPINOSA, VÍCTOR M. ROSARIO MUÑOZ,
MA. LUCILA ROBLES RAMOS, AURELIO SANDOVAL ROMO,
MARÍA GUADALUPE VILLASEÑOR GUDIÑO
(Coordinadores)**

**UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
2016**

El benchmarking como instrumento para la comparación y mejora de la calidad de programas educativos

ELIA MARÚM ESPINOSA, VÍCTOR M. ROSARIO MUÑOZ,
MA. LUCILA ROBLES RAMOS, AURELIO SANDOVAL ROMO
MARÍA GUADALUPE VILLASEÑOR GUDIÑO
(Coords.)

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
2016

La publicación de este libro se financió con recurso del proyecto C/PROFOCIE-2014-14MSU0010Z-07 Impulso al desarrollo integral del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) para mantener e incrementar la capacidad académica y competitividad académica

Primera edición 2016

D.R. © Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas
Periférico Nte., 799, núcleo universitario Los Belenes
45100, Zapopan, Jalisco

ISBN: 978-607-742-681-3

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Contenido

PRÓLOGO [5]

Elia Marúm Espinosa, Ma. Lucila Robles Ramos y María Guadalupe Villaseñor Gudiño

INTRODUCCIÓN [9]

Elia Marúm Espinosa, Víctor M. Rosario Muñoz, Ma. Lucila Robles Ramos, Aurelio Sandoval Romo y María Guadalupe Villaseñor Gudiño

1. DIAGNÓSTICO POR COMPARACIÓN (BENCHMARKING) APLICADO A INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE MÉXICO [11]

Alma Jazmín Castellón Lepe, Perla Iliana Rivera Delgado y Elia Marúm Espinosa

Introducción 11 ▲ Benchmarking: diagnóstico por comparación 12 ▲ Ponderación de categorías e indicadores 14 ▲ Resultados del benchmarking 18 ▲ Conclusiones 20 ▲ Referencias 21 ▲ Anexos 22

2. BENCHMARKING: EL PROGRAMA DE ATENCIÓN PSICOLÓGICA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS ECONÓMICO-ADMINISTRATIVAS Y EL PROGRAMA DE SERVICIOS PSICOLÓGICOS DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE LOS VALLES [29]

David Mercado Prieto y María Guadalupe Villaseñor Gudiño

Presentación 29 ▲ Justificación 29 ▲ El Benchmarking 29 ▲ El Programa de Atención Psicológica del CUCEA 34 ▲ El Programa de Servicios Psicológicos del Centro Universitario de los Valles 34 ▲ Conclusiones 38 ▲ Referencias 39

3. PROPUESTA DE DIAGNÓSTICO POR COMPARACIÓN (BENCHMARKING) APLICADO A LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN QUE OFRECE LA UNIDAD ACADÉMICA MULTIDISCIPLINARIA DE CIENCIAS, EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS [40]

Erik Márquez de León y Elia Marúm Espinosa

Introducción 40 ▲ Diagnóstico por comparación. Objetivo del benchmarking 41 ▲ Resultados del benchmarking. Lugar que ocupan los programas educativos sujetos a comparación 46 ▲ Programa educativo líder general 46 ▲ Conclusiones y estrategias para cerrar las brechas de desempeño entre los programas educativos 48 ▲ Referencias 49 ▲ Anexos 50

4. BENCHMARKING DE LA EVALUACIÓN DE ALUMNOS DOCENTES EN LAS MAESTRÍAS EN DERECHO Y EN GESTIÓN Y POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA [54]

Mayra Lizeth López Pérez y María Guadalupe Villaseñor Gudíño

Introducción 54 ▲ Marco conceptual 55 ▲ Justificación 56 ▲ Desarrollo del benchmarking 58 ▲ Fase de análisis 61
▲ Resultados del Benchmarking 64 ▲ Conclusiones 66 ▲ Referencias 67

5. ESTUDIO DE BENCHMARKING EN DOS MAESTRÍAS DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA [69]

Martha Elena Vázquez Arias y Ma. Lucila Robles Ramos

Presentación 69 ▲ ¿Qué es el benchmarking? 69 ▲ Limitantes del estudio 70 ▲ Maestría en Gerontología 70 ▲
Maestría en Psicología de la Salud 71 ▲ Categorías e indicadores 71 ▲ Maestría en Gerontología 72 ▲
Maestría en psicología de la salud 73 ▲ Conclusiones y estrategias para cerrar las brechas de desempeño entre la
maestría en Gerontología y la maestría en Psicología de la Salud 77 ▲ Referencias 78

6. BENCHMARKING DE LOS PROGRAMAS DE NIVELACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR [79]

David Guillermo Pasillas Banda y Aurelio Sandoval Romo

Introducción 79 ▲ Justificación del estudio 80 ▲ Objetivos generales 82 ▲ Objetivos particulares 82 ▲
Caracterización de la implementación de los programas de nivelación en la licenciatura en Administración 84 ▲
Caracterización de implementación de los programas de nivelación en la licenciatura en
Contaduría 84 ▲ Caracterización de implementación de los programas de nivelación en la licenciatura en Turismo
84 ▲ Caracterización de implementación de los programas de nivelación en la Ingeniería en Mecatrónica 85
▲ Caracterización de implementación en la Ingeniería en Electrónica y Computación 85 ▲ Caracterización de
implementación en Sistemas de Información 85 ▲ Caracterización de implementación en el programa de Derecho 86
▲ Caracterización de implementación en el programa de Educación 86 ▲ Estratificación de los Programas Educativos
y análisis de brechas de desempeño 87 ▲ Conclusiones 88 ▲ Referencias 89

7. EJERCICIO DE BENCHMARKING APLICADO A LA LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN GUBERNAMENTAL Y POLÍTICAS PÚBLICAS LOCALES Y A LA LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA [90]

Javier Adolfo Moreno Arciniega y Víctor M. Rosario Muñoz

Justificación 90 ▲ Licenciatura en Sociología 91 ▲ Licenciatura en Administración Gubernamental y Políticas Públicas
Locales(LAGyPPL) 93 ▲ Conclusiones 94 ▲ Referencias 95

Prólogo

Comparar es una forma de conocer y por tanto valorar y tener más fundamentos para actuar en la mejora de la calidad de programas educativos. Tanto en el pregrado como en el posgrado, la planeación estratégica como proceso participativo requiere estipular la finalidad central de un programa educativo y realizar un diagnóstico estratégico para determinar sus fortalezas, debilidades, oportunidades y restricciones para lograr su fortalecimiento y la mejora permanente de su calidad y poder así delinear objetivos, estrategias y acciones para lograrla.

Sin embargo, el diagnóstico estratégico no proporciona todos los elementos que permitan fundamentar políticas públicas e institucionales para la mejora continua de los programas educativos, ya que no detecta brechas de desempeño específicas ni áreas de liderazgo de los programas, como lo hace el diagnóstico por comparación o *benchmarking*, metodología utilizada con más frecuencia en el ámbito empresarial, de donde surge, que en las instituciones educativas. Por ello, haciendo las mediaciones necesarias para la migración metodológica a campos distintos a su propia naturaleza, hemos podido utilizar este instrumento analítico y

con ello completar y enriquecer el diagnóstico estratégico de la planeación de las instituciones de educación superior.

Los diferentes trabajos de investigación que aquí se compilan utilizan la metodología de la aportación que proponen Marúm, Ramos y Villaseñor (2004), realizada a partir de hacer complementarias las propuestas de Robert Camp (1993) sobre las etapas para la realización de un benchmarking y los objetivos de cada una de ellas, con los planteamientos de Spendolini (1995), que plantea una forma de cuantificar los indicadores para la comparación y a partir de esta cuantificación poder determinar no solo a la organización líder, sino tener una idea menos abstracta del tamaño y tipo de brecha de desempeño que existe en cada uno de estos indicadores en las organizaciones que son sometidas a comparación.

Esta metodología aplicada al campo de la educación superior (y a cualquier nivel dentro del ámbito educativo), proporciona información que permite hacer jerarquizaciones pero eludiendo la lógica y procedimientos de los *ranking* o jerarquizaciones tradicionales que ordenan de manera descendente a las instituciones

educativas según el grado en el que cumplan indicadores preestablecidos, y concluyen de manera general el lugar donde se ubica una institución haciendo énfasis en destacar a las que quedan en los primeros sitios, sin permitir hacer comparaciones intermedias entre los componentes de los indicadores utilizados, impulsando por su propia naturaleza y la lógica de su construcción, una competencia o rivalidad entre las organizaciones por escalar lugares superiores o rebasar en la competencia a algunas de ellas. Esta lógica es contraria a la del benchmarking, que si bien hace jerarquizaciones de quién es la institución, el proceso o el área líder y en qué lugar quedan las demás, determina las distancias positivas o negativas (brechas de desempeño) que tienen entre sí y la proporción que no cumplen, aún en el caso de quien resulte líder, por lo que permite detectar posibles apoyos entre quienes se comparan para reducir las brechas, tanto totales como parciales, que tienen en su desempeño, lógica coincidente con la cooperación y solidaridad que es la de la educación, que por su esencia debe buscar la solidaridad y fortalecimiento conjunto de sus organizaciones para beneficio de la sociedad, y no la lucha por “clientes” como lo hacen los ranking, pues se trata de un servicio público, de un bien público que es un derecho social, donde el término cliente queda limitado y la concepción de competencia y competitividad no es aplicable.

Si bien tanto en un ejercicio de benchmarking como en uno de ranking hay jerarquizaciones, estas tienen finalidades y naturalezas diferentes. En los ranking se elabora una tabla de posiciones (*league tables*), esto es, una lista de organizaciones clasificadas en forma comparada de acuerdo con indicadores de calidad en orden descendente, de acuerdo con fuentes de información de encuestas y terceros independientes, además de datos que da la propia institución, y su finalidad central es determinar los primeros lugares (pueden ser 3, 10, 100,

500, etc. lugares) en los que se ubica cada institución comparada para que quienes buscan un espacio para formarse (dentro de la concepción de cliente) sepan en qué lugar de la tabla está la institución a la que aspiran ingresar, pero no busca ayudar a estas instituciones a detectar sus áreas de oportunidad y las posibilidades de cooperación académica entre ellas, como si lo hace el benchmarking.

Los ranking más conocidos en educación superior son el World University Ranking, del Instituto de Educación Superior de la Universidad Jiao Tong de Shanghai (UJTS), el Academic Ranking of World Universities, del Times Higher Education Supplement (THES) de Londres, y el Webometrics Ranking of World Universities. Los criterios utilizados en estos van desde publicaciones citadas en Scientific Citation Index (CSI), publicaciones citadas en el SSCI (Tompson) y publicaciones en las revistas *Science* y *Nature*, premios Nobel y Field obtenidos por sus profesores y estudiantes, la opinión de los empleadores, la dificultad en el acceso a la universidad, así como docentes y estudiantes internacionales registrados

En la lógica de los ranking se ha avanzado hacia la construcción de un generador de ranking, el RI3. Los indicadores científicos que utiliza este generador son indicadores de: *a)* producción total, compuesto por la evolución de la producción académica total del agregado regional / área temática / institución seleccionada, por años de un determinado periodo que permite ordenar el conjunto de instituciones a partir del total de documentos acumulados en el periodo, o para cada uno de los años del mismo y el orden puede ser ascendente o descendente, y *b)* producción citable o producción primaria, que muestra la evolución de la producción institucional del agregado regional / área temática seleccionada, pero solo de aquellos documentos que los productores de Thomson-ISI consideran susceptibles

de recibir citas: los artículos científicos. La producción citable, además de la evolución de la organización a lo largo de los años que conforman el periodo, muestra la capacidad que tiene para hacerse visible internacionalmente a través de la publicación de artículos (*papers*).

De acuerdo con García (2007),¹ las tendencias de los ranking llevan a pensar que llegaron para quedarse, pero la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco por sus siglas en inglés) están buscando generar ranking que incluyan las diferentes tipologías de instituciones y las necesidades de las sociedades del conocimiento. En este sentido, en el 2004 la Unesco integró un grupo de expertos en ranking considerando calidad y buenas prácticas para posicionar un modelo más adecuado que los antes señalados como más conocidos en la educación superior.

El Centro para el Desarrollo de la Educación Superior en Alemania (CHER) está posicionando un modelo que no suma ni pondera indicadores individuales ni ordena cardinalmente, y cada usuario puede seleccionar sus indicadores y ponderaciones. Cada institución o programa usuario definirá lo que es calidad para ella y los indicadores que considera la determinan.

Así, las jerarquizaciones que se hacen en el benchmarking tienen una lógica y un sentido distintos a la de los *ranking*, pues si bien ordenan cardinalmente a las instituciones, lo hacen sobre indicadores asociados a los modelos educativos y académico y ubican, aun en las instituciones que quedan en los primeros lugares, áreas de mejora y oportunidades de cooperación para ello.

Las experiencias que hemos tenido con el uso del benchmarking en la educación superior nos han mostrado cómo estos estudios complementan los diagnósticos estratégicos de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas (matriz FODA) que tiene una organización para cumplir su misión y hacer realidad su visión de futuro y dan mayores elementos para el diseño de políticas, estrategias y programas puntuales en la cooperación y vinculación entre instituciones educativas, ya que aun la que resulte ser la líder o las que queden en los primeros lugares, tiene brechas de desempeño en alguno o algunos de los indicadores utilizados, respecto de las que están en lugares más abajo en la comparación, siendo ésta una base de apoyo para los esfuerzos entre instituciones que se ayuden entre sí para mejorar la calidad de sus programas educativos y con ello fortalecer la responsabilidad social ampliada que tienen en la formación de profesionistas y posgraduados.

Los estudios de benchmarking, tanto internos como externos, presentan un panorama claro y preciso sobre dónde se requiere actuar para cerrar o acortar las brechas de desempeño académico, y dan elementos para relacionarse con quienes han obtenido mejores resultados y con ello plantear una cooperación interna o interinstitucional, en la lógica de la cooperación y no de la competencia, ya que incluso las instituciones más pequeñas y débiles pueden ser apoyadas y apoyar académicamente a las más fuertes, situación que los *ranking* no propician al concluir sólo en la jerarquización. Por ello, los objetivos de la comparación deben quedar claramente establecidos antes de realizarla, y con ellos queda de manifiesto que si bien alguna de las instituciones o áreas es considerada líder, su liderazgo no es absoluto, como sucede en el caso de los *ranking*, y la mejora de sus programas y áreas también necesita de la colaboración de las demás.

1 García Guadilla, Carmen (2007). "Los rankings mundiales universitarios. De objeto obscuro de deseo a enfoques más equilibrados", *Visión Ucevista*, núm. 6, Caracas, CENDES, Universidad Central de Venezuela, abril.

La metodología propuesta y utilizada para la definición, diseño y realización de los trabajos aquí contenidos ha sido probada y utilizada con éxito en distintos casos y niveles, por lo que consideramos que es una aportación que facilita la ardua tarea de realizar diagnósticos para definir áreas de mejora para las instituciones y sus programas educativos. El antecedente se encuentra en el libro publicado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2004), en la Colección Biblioteca de la Educación Superior. Apoyo a la Gestión, titulado *Benchmarking en áreas y procesos académicos*, coordinado por Elia Marúm Espinosa, Ma. Lucila Robles Ramos y Ma. Guadalupe Villaseñor Gudiño, donde se plantea la génesis de la modalidad metodológica utilizada para hacer las comparaciones en áreas académicas y se discuten las diferencias que existen entre este método y otros existentes, así como las diferencias y complejidades mayores al aplicarlo en áreas que no son las empresariales, considerando toda la complejidad y sensibilidad que se requiere para su aplicación en el campo educativo.

Este libro dedica el capítulo inicial a exponer las diferencias entre un benchmarking empresarial y uno para instituciones educativas, ya que, por ejemplo, existen criterios aceptados para determinar cuándo una empresa es la líder, ya sea por sus ventas y penetración en el mercado, por el número de empleados que tenga, por sus innovaciones, pero no así en el caso de las instituciones, donde ni el tamaño de la matrícula, ni el número de profesores, ni las investigaciones que realiza son suficientes para considerarla líder, y en ambos casos, el término líder tiene connotaciones diferentes pues no se trata solo de buscar a la más grande o a la más fuerte, sino de buscar áreas y nichos de apoyo para con las otras instituciones educativas.

El propósito de coordinar y presentar estos trabajos es abonar en el avance de instrumentos de gestión que apoyen la planeación y la toma de decisiones para mejorar la calidad educativa de las instituciones y sus programas y procesos, y que a su vez sirvan de material de estudio para quienes se están formando en este campo.

ELIA MARÚM ESPINOSA, MA. LUCILA ROBLES
RAMOS Y MARÍA GUADALUPE VILLASEÑOR
GUDIÑO

Núcleo Universitario Los Belenes, Zapopan, Jalisco.
Primavera de 2015

Introducción

Los trabajos aquí compilados fueron realizados por estudiantes de la Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior, programa reconocido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en su Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), quienes trabajaron conjuntamente con docentes de dicha Maestría y con personal académico del Centro para la Calidad e Innovación de la Educación Superior del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara.

Para que el lector comprenda la intencionalidad del orden y secuencia que tienen los trabajos que conforman el presente libro los cuales se ubican en diferentes niveles de amplitud y complejidad. Y, dado que cada trabajo fue realizado por grupos diferentes de autores, cada uno de ellos tiene su propia manera de aproximarse a este marco referencial, lo que genera algunas diferencias en su apreciación, por lo que no sería tarea fácil resumir estas aproximaciones en una sola. Por eso se decidió presentarlos así, porque el sondeo sobre los posibles lectores demostró que habría quienes se interesaran sólo en uno de los capítulos y no en todos y cada uno de ellos. Por lo que en este caso, si no

se presentara dicho trabajo con su apreciación de las transformaciones del entorno y las particularidades o matices que le dieron a la metodología, se dificultaría la lectura y el abordaje de su contenido individual.

No se trata por tanto de trabajos secuenciados o con un esquema preestablecido, sino de casos que en sí mismos ejemplifican el uso del benchmarking en distintas niveles que van desde el institucional hasta el de áreas y procesos de la educación superior. El primero de ellos (“Diagnóstico por comparación (benchmarking) aplicado a instituciones de educación superior de México” de, A. J. Castellón, P. I. Rivera y E. Marúm) busca ser una actualización del trabajo publicado por Enrique Villa, et al en 2004, para comparar el nivel licenciatura de las instituciones educativas y proporcionar al Instituto Politécnico Nacional (IPN) elementos adicionales para su Plan de Desarrollo Institucional.

El siguiente capítulo analiza comparativamente uno de los programas de apoyo académico al estudiantado (como es el apoyo en atención psicológica de dos centros universitarios pertenecientes a la Universidad de Guadalajara), titulado “Benchmarking: El programa de Atención Psicológica del Centro Universitario de

Ciencias Económico-Administrativas y el Programa de Servicios Psicológicos del Centro Universitario de los Valles” de D. Mercado y M. G. Villaseñor, para dos casos contrastantes.

Enseguida se incluye una “Propuesta de diagnóstico por comparación (benchmarking) aplicado a los programas educativos de ciencias de la educación que ofrece la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas” de E. Márquez y E. Marúm), institución hermana a la Universidad de Guadalajara, pues es también estatal y autónoma.

Siguen a este trabajo estudios aplicados a programas de maestría para dos áreas del conocimiento diferentes, el primero de ellos (“Benchmarking de la evaluación de alumnos docentes en las maestrías en Derecho y en Gestión y Políticas de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara” de M. L. López y M.G. Villaseñor) centrado en analizar comparativamente la forma y resultados que se obtienen de los procesos de evaluación de estudiantes, y el segundo (“Estudio de Benchmarking en dos maestrías del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara” de M. E. Vázquez y M. L. Robles) donde se analizan comparativamente y de forma genérica dos programas de maestría.

Continúa el libro con “Benchmarking de los Programas de Nivelación en la educación superior” de D. G. Pasillas y A. Sandoval, es decir, de programas diseñados y dictaminados para que quienes tenían carreras técnicas (p.e., quienes egresaron de enfermería o trabajo social) pudieran continuar sus estudios y concluir la licenciatura.

Para concluir, en el capítulo titulado “Ejercicio de benchmarking aplicado a la licenciatura en Administración Gubernamental y Políticas Públicas Locales y a la licenciatura en Sociología de la Universidad de Guadalajara” de J. A. Moreno y V. M. Rosario, se presenta un estudio realizado para dos licenciaturas del campo de las ciencias sociales.

El anhelo de estos trabajos, en primer término, es contribuir a la cultura de la calidad y de la planeación en las instituciones de educación superior, en sus niveles de pre y posgrado, en sus áreas académicas, y con ello proporcionar mayores elementos para una mejor planeación y toma de decisiones. Buscan también servir de referentes a estudiantes, docentes e investigadores motivados y dedicados a realizar diagnósticos que apoyen la mejora de la calidad de los programas educativos de las instituciones de educación superior y su planeación.

Sea el lector juez benévolo de su contenido y del logro de los objetivos propuestos con esta publicación.

ELIA MARÚM ESPINOSA
VÍCTOR M. ROSARIO MUÑOZ
MA. LUCILA ROBLES RAMOS
AURELIO SANDOVAL ROMO
MARÍA GUADALUPE VILLASEÑOR GUDIÑO

1. Diagnóstico por comparación (benchmarking) aplicado a instituciones de educación superior de México

Alma Jazmín Castellón Lepe,* Perla Iliana Rivera Delgado* y Elia Marúm Espinosa**

INTRODUCCIÓN

En este estudio de comparación (*benchmarking*) de las instituciones de educación superior (IES) del país se incluyen tanto instituciones públicas como privadas que cumplen con ciertos requisitos de comparabilidad señalados más adelante. Su finalidad es obtener las brechas de desempeño entre la Universidad de Guadalajara (UdeG) y las IES líderes por categorías, así como de manera general entre universidades para aportar elementos de diagnóstico adicionales a los de la planeación estratégica que permitan diseñar estrategias de cooperación solidaria entre las IES para apoyarse en el mejoramiento de la calidad institucional.

El benchmarking realizado aquí se aborda desde la perspectiva de Camp (1993) y Spendolini (1995), al

* Estudiantes de la maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara. Becadas por el Consejo Nacional de Ciencia y tecnología (Conacyt).

** Directora del Centro para la Calidad e Innovación de la Educación Superior del CUCEA de la Universidad de Guadalajara

considerar las etapas y elementos propuestos por estos autores pioneros en estudios de este tipo.

Es importante establecer los requisitos y condiciones para realizar este diagnóstico, ya que para obtener resultados que arrojen brechas de desempeño relevantes, las IES tienen que estar dentro del rango de ciertos elementos como: porcentaje de profesores, porcentaje de programas existentes y evaluados, matrícula estudiantil, porcentaje de posgrados, entre otros.

Conjuntamente se ha planteado un modelo ideal, el cual es una representación significativa donde se plasman las categorías con sus respectivos indicadores y puntuación, y que viene a marcar las pautas para la comparación.

Este modelo se ha determinado a partir de la misión y visión de la UdeG y de algunos elementos propuestos por la ANUIES. De este benchmarking se obtienen brechas de desempeño a través de un análisis comparativo entre las categorías de las IES para complementar el diagnóstico estratégico, disminuir brechas y contribuir con el aseguramiento de la calidad.

Es importante mencionar que para este estudio se tomó como base el benchmarking realizado para el

Instituto Politécnico Nacional (Villa *et al.*, 2004), como parte del interés por contribuir con el diagnóstico estratégico de su institución para identificar las brechas respecto a las otras IES líderes en las categorías establecidas y de esta manera generar estrategias para cerrar dichas brechas.

BENCHMARKING: DIAGNÓSTICO POR COMPARACIÓN

Objetivos del benchmarking

Los objetivos de este benchmarking se establecen a partir de considerar la filosofía institucional de la Universidad de Guadalajara (UdeG), para identificar en su ideario y prospectiva los elementos que permitan orientar este estudio comparativo, por lo tanto a continuación se muestra tanto su misión como su visión:

Misión:

La Universidad de Guadalajara es la Red Universitaria del Estado de Jalisco, pública y autónoma, con vocación internacional y compromiso social, que satisface las necesidades educativas de nivel medio superior y superior, de investigación científica y tecnológica y de extensión para incidir en el desarrollo sustentable e incluyente de la sociedad. Respetuosa de la diversidad cultural, honra los principios de justicia social, convivencia democrática y prosperidad colectiva (UdeG, 2013).

Visión 2030

Es una Red Universitaria con reconocimiento internacional, incluyente, flexible y dinámica; líder en las transformaciones de la sociedad, a

través de formas innovadoras de producción y socialización de conocimiento (UdeG, 2013).

En este sentido es importante rescatar que la UdeG aspira a ser una institución sobresaliente en cuestiones educativas, científicas, tecnológicas, a través de la Red Universitaria para la transformación social. Por lo tanto, es necesario esclarecer la situación actual de la universidad respecto el conjunto de IES más grandes del país, tanto públicas como privadas.

El objetivo general de este diagnóstico es comparar a la UdeG con las instituciones de educación superior del país (siete IES seleccionadas de acuerdo con ciertos requisitos) y la institución líder en cada categoría para identificar las brechas de desempeño respecto a: planta académica, programas de estudio, posgrado e investigación y alumnos.

Como objetivos específicos se han planteado:

- Contribuir con el diagnóstico estratégico de la institución para mejorar y asegurar la calidad.
- Brindar herramientas para el diseño de estrategias y acciones que conlleven a toma de decisiones para la mejora de la institución, a fin de cerrar las brechas existentes.

Tipos de benchmarking

Este estudio aplicó las propuestas de Camp (1993) y Spendolini (1995), quienes son considerados como los precursores del diagnóstico por comparación, ya que en sus obras *Benchmarking. La búsqueda de las mejores prácticas de la industria que conducen a un desempeño excelente* y *Benchmarking*, respectivamente, lo consideran como un proceso sistemático, positivo y proactivo, para evaluar productos y servicios en la búsqueda de un desempeño excelente, es decir, comparar los resultados de una institución respecto a un punto de referencia, considerada como líder.

De acuerdo con Spendolini (1995), se identifican tres tipos de benchmarking: *a)* interno, *b)* competitivo y *c)* funcional. Sin embargo, para fines de este estudio solo se utilizará el funcional o genérico, ya que el competitivo está centrado al ámbito empresarial al identificar información específica acerca de productos, servicios y procesos de trabajo de los competidores directos de la organización; el interno es la recopilación de grandes cantidades de información para compararlas entre áreas o servicios de la propia institución, características que los descarta de ser utilizados como parte del diagnóstico por no ser acordes con la finalidad propuesta.

En cambio el funcional o genérico se basa en una comparación entre instituciones u organizaciones que comparten características en común, se realiza de manera externa al identificar las brechas de desempeño entre las categorías previamente establecidas y con una ponderación asignada de acuerdo con un modelo ideal.

El benchmarking funcional o genérico proporciona varias ventajas, entre otras:

- Permite descubrir nuevas ideas sobre el desempeño de la institución en comparación con otras.
- Permite la detección de prácticas fácilmente transferibles o adaptables.
- Proporciona un mejor uso de bases de datos estratégicos y pertinentes.
- Genera resultados estimulantes que permiten vislumbrar con claridad las oportunidades de mejora institucional.
- Revela las áreas que se deben aprovechar y mejorar.

El benchmarking, como forma de hacer diagnóstico en las organizaciones empresariales, ha sido adaptado a las organizaciones no empresariales, y en

especial a las instituciones de educación superior, comienza a utilizarse como una forma complementaria a los diagnósticos de fortalezas, oportunidades, debilidades y riesgos, incluidos en los procesos de planeación estratégica. Desde esta perspectiva se puede identificar la importancia de utilizar el benchmarking en las IES como una herramienta complementaria al diagnóstico estratégico.

Etapas del benchmarking

La realización del benchmarking sigue un proceso de varias fases. De acuerdo con Camp (1993), este proceso comienza con la fase de planeación, le sigue la de integración de los resultados obtenidos y, por último, la de acción.



Fuente: Elaboración propia a partir de Camp (2003).

Este benchmarking se basa en la primera etapa, esto es, la de planeación, que concluye con la determinación de la institución líder en docencia e investigación, así como en la detección de las principales brechas de desempeño institucional entre la UdeG y la institución líder.

Instituciones comparables

Las IES que fueron motivo de análisis para su comparación fueron seleccionadas de acuerdo con las si-

güentes características, mismas que sirvieron como criterios de exclusión:

- Tener más de veinte mil estudiantes en su matrícula total de nivel superior.
- Ser públicas o privadas pero estar asociadas a la ANUIES.
- Ofrecer programas de licenciatura y posgrado.
- Contar con programas de investigación, programas de posgrado e investigadores reconocidos.

De acuerdo con estas características, las instituciones consideradas para este estudio fueron:

- Universidad de Guadalajara (UdeG)
- Instituto Politécnico Nacional (IPN)
- Universidad Autónoma de Baja California (UABC)
- Universidad Autónoma de Coahuila (UAC)
- Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)
- Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)
- Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)



Áreas o criterios a comparar

Para la realización de esta comparación, se han tomado en cuenta las categorías que aparecen en el esquema anterior, con la finalidad de encontrar las brechas de desempeño entre la institución líder y la UdeG, además de considerarlas por la importancia que representan, debido a que son reflejo de las principales actividades, funciones y actores, y por disponibilidad de la información obtenida del Anuario Estadístico de la ANUIES, el portal de Conacyt y una base de datos de la UNAM (Explorador de datos del Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas, EXECUM).

Ponderación de categorías e indicadores

Categorías utilizadas

Para la selección de los aspectos a comparar, se tomaron en cuenta las funciones sustantivas de docencia e investigación, al identificar cuatro categorías para caracterizar el modelo ideal de las IES. A su vez, se muestran las ponderaciones asignadas a cada una de ellas de acuerdo con el grado de importancia que representan, tal como se presentan en las siguientes tablas.

Tabla 1. Categorías y ponderación

Categorías	Ponderación
Planta académica	40%
Programas académicos	25%
Posgrados e investigación	20%
Estudiantes	15%
Total	100%

Las categorías y su valor porcentual en el conjunto buscan reflejar un modelo ideal de institución coincidente con las propuestas estratégicas de la ANUIES, asociación de la cual la UdeG es miembro permanente de su Consejo Nacional.

Tabla 2a. Indicadores y puntajes asignados a la planta académica

<i>Categorías-indicadores</i>	<i>Puntuación</i>
Porcentaje de profesores de tiempo completo	0.1 a 20% = 4 20.1 a 25% = 5 25.1 a 30% = 6 30.1 a 35% = 7 35.1 a 40% = 8 40.1 a 45% = 9 45.1 a 50% = 10 50.1 a 55% = 11 55.1 y más = 12
Porcentaje de profesores de medio tiempo	5% o menos = 2 5.1 a 10% = 4 10.1 a 15% = 6 15.1 a 20% = 8 20.1 y más = 10
Porcentaje de profesores de tiempo parcial	0.1 a 20% = 4 20.1 a 40% = 5 40.1 a 60% = 6 60.1 a 80% = 7 80.1 y más = 8
Porcentaje de profesores con licenciatura	0.1 a 10% = 1 10.1 a 20% = 2 20.1 a 30% = 3 30.1 a 40% = 4 40.1 a 50% = 5 50.1 y más = 6
Porcentaje de profesores con especialidad	0.1 a 10% = 2 10.1 a 25% = 4 25.1 a 35% = 6 35.1 y más = 8
Porcentaje de profesores con maestría	0.1 a 5% = 2 5.1 a 10% = 4 10.1 a 25% = 6 25.1 a 35% = 8 35.1 y más = 10
Porcentaje de profesores con doctorado	0.1 a 5% = 2 5.1 a 10% = 4 10.1 a 20% = 6 20.1 a 30% = 8 30.1 a 40% = 10 40.1 y más = 12

Tabla 2b. Indicadores y puntajes asignados a programas académicos

<i>Categorías-indicadores</i>	<i>Puntuación</i>
Número de programas de estudio vigentes	15 o menos = 2 16 a 40 = 4 41 a 65 = 6 66 a 90 = 8 91 a 150 = 10 151 a 200 = 12 más de 200 = 14
Porcentaje de programas de licenciatura	10% o menos = 1 10.1 a 20% = 2 20.1 a 30% = 3 30.1 a 40% = 4 40.1 a 50% = 5 50.1 y más = 6
Porcentaje de programas de especialidad	0.1 a 5% = 4 5.1 a 10% = 5 10.1 a 20% = 6 20.1 a 30% = 7 30.1 y más = 8
Porcentaje de programas de maestría	0.1 a 5% = 2 5.1 a 10% = 4 10.1 a 20% = 6 20.1 a 30% = 8 30.1 y más = 10
Porcentaje de programas de doctorado	0.1 a 5% = 4 5.1 a 10% = 6 10.1 a 20% = 8 20.1 a 30% = 10 30.1 y más = 12

Tabla 2c. Indicadores y puntajes asignados a programas CIEES* evaluados

<i>Categorías- Indicadores</i>	<i>Puntuación</i>
Número de programas CIEES evaluados	15 o menos = 2 16 a 40 = 4 41 a 65 = 6 66 a 90 = 8 91 a 150 = 10 151 a 200 = 12 más de 200 = 14 puntos
Número de programas CIEES evaluados de licenciatura	10 o menos = 2 11 a 30 = 4 31 a 50 = 6 51 a 70 = 8 71 a 90 = 10 Más de 90 = 12
Número de programas CIEES evaluados de especialidad	5 o menos = 2 6 a 15 = 4 16 a 25 = 6 26 a 35 = 8 Más de 40 = 10
Número de programas CIEES evaluados de Maestría	5 o menos = 2 6 a 15 = 4 16 a 25 = 6 26 a 35 = 8 36 a 45 = 10 Más de 45 = 12
Número de programas CIEES evaluados de doctorado	5 o menos = 2 6 a 10 = 4 11 a 15 = 6 16 a 20 = 8 Más de 20 = 10
Porcentaje de programas CIEES nivel 1	15% o menos = 1 15.1 a 30% = 2 30.1 a 45% = 3 45.1 a 60% = 4 60.1 a 75% = 5 Más de 75.1 = 6

Porcentaje de programas CIEES nivel 1 de licenciatura	15% o menos = 1 15.1 a 30% = 2 30.1 a 45% = 3 45.1 a 60% = 4 60.1 a 75% = 5 75.1 a 90% = 6 Más de 90 = 7
Porcentaje de programas CIEES nivel 1 especialidad	15% o menos = 1 15.1 a 30% = 2 30.1 a 45% = 3 45.1 a 60% = 4 60.1 a 75% = 5 75.1 a 90% = 6 Más de 90 = 7
Porcentaje de programas CIEES nivel 1 maestría	15% o menos = 1 15.1 a 30% = 2 30.1 a 45% = 3 45.1 a 60% = 4 60.1 a 75% = 5 Más de 75.1 = 6
Porcentaje de programas CIEES nivel 1 doctorado	15% o menos = 1 15.1 a 30% = 2 30.1 a 45% = 3 45.1 a 60% = 4 60.1 a 75% = 5 75.1 a 90% = 6 Más de 90 = 7
Programas de licenciatura acreditados por organismos reconocidos por COPAES**	10% o menos = 1 10.1 a 25% = 2 25.1 a 40% = 3 Más de 40% = 4

* Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.

** Consejo para la Acreditación de la Educación Superior.

Tabla 2d. Indicadores y puntajes asignados a posgrado e investigación

<i>Categorías e indicadores</i>	<i>Puntuación</i>
Programas incluidos en el Padrón Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC)	1 a 10 = 1 11 a 20 = 2 21 a 30 = 4 31 a 40 = 6 41 a 50 = 8 51 a 60 = 10 Más de 60 = 12
Programas de doctorado en el PNPC	1 a 5 = 1 6 a 10 = 2 11 a 15 = 4 16 a 20 = 6 Más de 20 = 8
Programas de maestría en el PNPC	1 a 10 = 1 11 a 20 = 2 21 a 30 = 4 31 a 40 = 6 Más de 40 = 8
Programas de especialidad en el PNPC	1 a 5 = 1 6 a 10 = 2 11 a 15 = 4 16 a 20 = 6 Más de 20 = 8
Número de investigadores pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)	1 a 20 = 2 21 a 80 = 6 81 a 150 = 9 151 a 200 = 12 201 a 400 = 14 401 a 500 = 16 más de 500 = 18

Tabla 2e. Indicadores y puntajes asignados a estudiantes

<i>Categorías e indicadores</i>	<i>Puntuación</i>
Proporción de alumnos (M)	49.9% o menos = 1 50% = 3 50.1 y más = 2
Proporción de alumnas (F)	49.9% o menos = 1 50% = 3 50.1 y más = 2
Porcentaje de alumnos inscritos en licenciatura	0.1 a 30% = 1 30.1 a 60% = 2 60.1 a 90% = 4 90.1 y más = 6
Porcentaje de alumnos inscritos en especialidad	0.01 a 2% = 2 2.01 a 4% = 4 4.01 a 6% = 6 6.01 a 8 y más = 8
Porcentaje de alumnos inscritos en maestría	0.01 a 1.5% = 4 1.51 a 2.5% = 6 2.51 a 3.5% = 8 3.51 a 4.5% = 10 4.51 o más = 12
Porcentaje de alumnos inscritos en doctorado	0.01 a 1% = 6 1.1 a 1.5% = 8 1.51 a 2.0% = 10 2.01 o más = 12
Porcentaje de titulación en licenciatura	50% o menos = 3 50.1 a 80% = 5 80.1 y más = 10

Descripción de las categorías

Los rangos y los valores asignados a cada uno de los indicadores, buscan concordancia con el modelo ideal de institución de educación superior descrito previamente. Para realizar esta valoración se consideró la propuesta de Spendolini (1995), de asignar el mayor valor a aquellos resultados que muestren mayor acercamiento al modelo ideal o a las condiciones esperadas.

Se otorgó mayor peso relativo a la planta de profesores consolidada, esto es, aquella formada mayoritariamente por profesores con posgrado, y con un número importante de miembros del SNI. La matrícula en maestría o doctorado recibió, también, una puntuación más elevada que la de licenciatura, y la equidad de género se consideró como elemento de valoración.

Resultados del benchmarking

Lugar que ocupan las instituciones comparadas

En la tabla 3 se muestran los resultados globales del diagnóstico por comparación. Respecto a la primera columna, se presentan las ocho instituciones comparadas, posteriormente se tienen tanto los puntajes como los porcentajes obtenidos de manera general de acuerdo con el modelo ideal propuesto anteriormente. Por último, se indica el lugar de manera ascendente, de donde resulta como institución líder la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Institución líder general

De las categorías valoradas se pueden rescatar los siguientes resultados generales:

- La UANL aparece como la institución líder entre las IES comparadas en este benchmarking, al obtener un total de 247 puntos, correspondientes al 74.3% respecto al modelo ideal, seguida por la UdeG, quien

obtuvo 239 puntos que se representa con el 71.7% de la ponderación, lo cual deja entrever una brecha muy corta de 8 puntos (2.6%).

Tabla 3. Resultados del diagnóstico por institución

<i>Institución</i>	<i>Puntuación</i>	<i>Ponderación</i>	<i>Lugar</i>
UANL	247	74.3	1
UdeG	239	71.7	2
UAM	208	70.6	3
IPN	205	67.86	4
UABC	180	52.5	6
UAEM	181	51.9	5
UAC	159	48.97	7
UAS	154	48.47	8

- Seis de las ocho instituciones presentan un porcentaje superior al 50%, entre un rango de 52.5 y 74.3 (UANL, UdeG, UAM, IPN, UAEM y UABC), y solo dos se encuentran por debajo, con porcentajes de 48.97 y 48.47 (UAC y UAS, respectivamente).
- La diferencia entre la IES líder y la que se encuentra en último lugar es de 25.83%, lo que significa que existe una brecha amplia.
- Los primeros cuatro lugares tienen una brecha muy estrecha, que varía entre 3 y 1%, aproximadamente; del cuarto lugar al quinto, se da la brecha más grande, un 15.26%, y después, entre los últimos cuatro, la brecha es pequeña.
- En esta comparación la UAM obtuvo 208 puntos, que representan el 70.6%, lo cual la ubica en el tercer lugar, seguida del IPN con 205 puntos y 67.86% de ponderación; la UAEM tiene 181 puntos, equiva-

lentes a 51.9%; después la UABC, con 180 puntos y de ponderación 52.5%, en penúltimo lugar se encuentra la UAC, con 159 puntos y 48.97% de ponderación, por último está la UAS, con 154 puntos y 48.47%.

- Como se puede observar, los casos de la UAEM y la UABC se presenta una incongruencia entre los puntajes y las ponderaciones debido a que el porcentaje correspondiente a cada categoría es de acuerdo a su importancia como se muestra en el modelo ideal.

Resultados de la comparación para cada una de las categorías

En la tabla 4 se presenta el concentrado general de resultados por categorías, al considerar tanto la puntuación como la ponderación asignada. En lo que respecta a la categoría de profesores, el promedio del puntaje entre estas ocho instituciones es del 23.7%, situándose por encima de éste y en primer lugar de la lista la UAM, seguida por la UANL con un 26.6%, la cual solo

tiene 0.24% de diferencia con relación al IPN, que recibe un 26.06. Es la UABC la institución con el menor desempeño en esta categoría al tener un 18.7%.

En la categoría de programas académicos, la UANL encabeza la lista con un 21.2%, seguida de la UdeG con un 19.4%, la UAEM con 17.5%, la UABC con 15.8, la UAS con 14.8, el IPN con 14.1%, la UAC con 13.1% y la UAM con 12.4%. Como se puede observar la brecha es de 8.8%.

En la tercera categoría se obtienen los siguientes resultados: la UdeG es la líder con 18.5%, mientras que la UANL y el IPN obtienen la misma ponderación con 17.7%, posteriormente la UAM con 16.6%, la UABC con 9.2% y con una diferencia mayor la UAEM, con 4.4%, y la UAC y la UAS, con 4.07%. En esta categoría se detecta una brecha más marcada porque es de 14.43%.

En lo que respecta la categoría de estudiantes, se obtiene que la UAM es la líder con 11.3%; mientras que la UdeG con 10.2; la UAC y el IPN con 10%; la UAEM, la UABC y la UANL con 8.8%; la UAS con 7.2%. La brecha es de 4.1%.

Tabla 4. Concentrado general de resultados por categorías

<i>Categoría</i>	<i>ipn</i>		<i>uabc</i>		<i>uac</i>		<i>udg</i>		<i>uam</i>		<i>uanl</i>		<i>uaem</i>		<i>uas</i>	
	<i>Puntuación</i>	<i>Ponderación</i>	<i>Puntuación</i>	<i>Ponderación</i>	<i>Puntuación</i>	<i>Ponderación</i>	<i>Puntuación</i>	<i>Ponderación</i>	<i>Puntuación</i>	<i>Ponderación</i>	<i>Puntuación</i>	<i>Ponderación</i>	<i>Puntuación</i>	<i>Ponderación</i>	<i>Puntuación</i>	<i>Ponderación</i>
I. Planta académica: 40%	43	26.06	31	18.7	36	21.8	39	23.6	50	30.3	44	26.6	35	21.2	37	22.4
II. Programas académicos: 25%	82	14.1	92	15.8	76	13.1	113	19.4	72	12.4	123	21.2	102	17.5	80	14.8
III. Posgrado e investigación: 20%	48	17.7	25	9.2	11	4.07	50	18.5	45	16.6	48	17.7	12	4.4	11	4.07
IV. Estudiantes: 15%	32	10	32	8.8	36	10	37	10.2	41	11.3	32	8.8	32	8.8	26	7.2
Puntuación total	205	67.86	180	52.5	159	48.97	239	71.7	208	70.6	247	74.3	181	51.9	154	48.47

Detección de brechas de desempeño entre la UdeG y la institución líder

De acuerdo con el modelo ideal planteado al obtener los puntajes por institución de cada una de las categorías con sus respectivos porcentajes, se pudieron obtener en los resultados que la UANL es la institución líder, sin embargo, es seguida por la UdeG y la diferencia no es tan sobresaliente.

Es decir, hay categorías en las que la Universidad de Guadalajara presenta brechas positivas contra la de Nuevo León. A continuación se da una explicación de la situación por categorías.

Categoría I. Planta docente

En la planta docente se dio prioridad a cuestiones como si los profesores eran de tiempo completo y si tenían grado académico de doctorado o maestría, en ésta, la brecha que presenta la UdeG en cuanto a puntuación es de 5, no es muy alta, puesto que en cada uno de los indicadores se encuentran con puntajes muy similares.

Categoría II. Programas académicos

En programas de estudios se valoró los programas existentes y su distribución por niveles, puntos importantes fueron indicadores de programas evaluados por CIEES y nivel 1, así como los acreditados por Co-paes.

La brecha de desempeño fue de 10 puntos y es la máxima brecha de desempeño, un poco más alta que en la anterior debido a que la UANL presenta más programas de maestría y doctorado evaluados por CIEES y en nivel 1. Los otros indicadores se muestran muy similares o incluso la UdeG tiene más puntos, como en el apartado de programas existentes.

Categoría III. Investigación y posgrados

En esta categoría se contempla a los investigadores pertenecientes al SNI, así como los programas incorporados al Conacyt por los diferentes niveles, la brecha de desempeño fue favorable para la UdeG, al obtener 2 puntos positivos, aunque no es muy grande, pero significa que cuenta con más programas en el padrón nacional de posgrados que la UANL.

Categoría IV. Alumnos

Esta categoría presenta indicadores relacionados con la matrícula por nivel, por sexo y eficiencia terminal. Se presenta una brecha positiva de 5 puntos, ya que la UdeG tiene un mayor porcentaje de titulados, es decir, su eficiencia terminal es alta: 91.4 %, y en la UANL es de 72.9%, en el resto de los indicadores mostraron resultados muy similares.

CONCLUSIONES

Conclusiones y estrategias para cerrar las brechas de desempeño institucional en la UdeG

- Identificar las brechas de desempeño permite tomar decisiones para establecer las metas y estrategias necesarias para mejorar a la institución en sus estándares de calidad así como ayudarla a posicionarse como la institución líder.
- Como ya se mencionó anteriormente, la UdeG tiene que mejorar en la categoría tres, al aumentar su planta docente de tiempo completo y disminuir la de tiempo parcial, además de que haya mayor número de docentes con grado de maestría y doctorado.
- Por otra parte, en lo referente a programas académicos, la UdeG tiene que aumentar los programas de maestría y doctorado evaluados por CIEES, así como los programas en nivel 1, para ser la institución líder.

- En la categoría 4, a pesar de tener una brecha positiva respecto de la institución líder general, presenta una brecha negativa de 4 puntos con la UAM, quien fue la institución líder en esta categoría, por lo que también sería conveniente implementar estrategias para mejorar su matrícula en doctorado.
- La UdeG tendrá que trabajar en todos los puntos mencionados para ser la institución líder en el país, además de contar con calidad y pertinencia en sus procesos de formación, para ello, en su planeación estratégica y en sus programas de cooperación interinstitucional deberá tomar en cuenta sus brechas de desempeño y diseñar programas que le permitan generar sinergias con las instituciones con las que tiene estas brechas y poder así impulsar programas y acciones de cooperación solidaria para la mejora de su calidad educativa.

Referencias

- Camp, R. (1993). *Benchmarking. La búsqueda de las mejores prácticas en la industria que conducen a un desempeño excelente*. México: Panorama Editorial.
- Marúm, E., Robles, M.L. y Villaseñor, M.G., (2005). *Benchmarking en áreas y procesos académicos*. México: ANUIES.
- Spendolini, M. J. (1995). *Benchmarking*. Bogotá: Editorial Norma
- Villa, E., et al. (2004). *Diagnóstico por comparación (benchmarking) aplicado a instituciones de educación superior de México*. México: Instituto Politécnico Nacional (Materiales para la Reforma 3).

ANEXOS

Tabla 1.1 Concentrado general de resultados por indicador, "Planta Académica"

	<i>IPN</i>	<i>UABC</i>	<i>UAC</i>	<i>UDEG</i>	<i>UAM</i>	<i>UANL</i>	<i>UAEM</i>	<i>UAS</i>
I. PLANTA ACADÉMICA								
1. Porcentaje de profesores de tiempo completo.	46.77	26.2	34.37	40.17	62.67	51.95	20.35	35.20
2. Porcentaje de profesores de medio tiempo.	11.73	2.25	4.02	3.45	25.16	6.01	2.30	0.82
3. Porcentaje de profesores de tiempo parcial.	33.82	71.55	57.01	56.38	12.18	42.04	77.35	63.98
4. Porcentaje de profesores con licenciatura.	56.04	69.96	43.99	38.42	32.14	27.20	47.76	38.26
5. Porcentaje de profesores con especialidad.	4.7	0	9.24	8.47	2.39	7.36	6.38	7.90
6. Porcentaje de profesores con maestría.	25.4	23.51	33.84	37.79	32.26	41.77	31.25	32.80
7. Porcentaje de profesores con doctorado.	11.65	6.54	11.87	14.43	33.20	23.26	13.12	20.09

Tabla 1.2 Concentrado general de resultados por indicador, "Programas académicos"

	<i>IPN</i>	<i>UABC</i>	<i>UAC</i>	<i>UdeG</i>	<i>UAM</i>	<i>UANL</i>	<i>UAEM</i>	<i>uas</i>
II. PROGRAMAS DE ESTUDIO								
1. Número de programas de estudio vigentes	224	173	127	389	142	276	282	173
2. Porcentaje de programas de licenciatura.	39.73	67.63	58.27	48.07	50.70	34.42	52.48	57.23
3. Porcentaje de programas de especialidad.	12.05	9.83	3.94	14.65	4.93	18.12	14.89	11.56
4. Porcentaje de programas de maestría.	34.38	15.61	31.5	25.71	27.46	31.88	23.76	20.23
5. Porcentaje de programas de doctorado.	13.84	6.94	6.3	6.94	16.90	9.42	7.80	4.05
6. Número de programas CIEES evaluados	23	100	74	213	69	196	0	97
7. Número de programas CIEES evaluados de licenciatura	11	64	63	133	54	62	0	59
8. Número de programas CIEES evaluados de especialidad	0	15	7	11	3	48	0	6
9. Número de programas CIEES evaluados de maestría	9	19	3	48	10	63	0	26
10. Número de programas CIEES evaluados de doctorado	3	2	1	9	2	22	0	2
11. Porcentaje de programas CIEES nivel 1	69.57	59	79.73	70.89	169	115	28	63

12. Porcentaje de programas CIEES nivel 1 de licenciatura	63.64	62.5	92.06	82.71	33.33	98.39	86.99	96.61
13. Porcentaje de programas CIEES nivel 1 especialidad	0	6.67	0	45.45	1.67	97.92	3.85	0
14. Porcentaje de programas CIEES nivel 1 maestría	66.67	84.21	0.35	52.08	40.00	65.08	22.22	19.23
15. Porcentaje de programas CIEES nivel 1 doctorado	100	100	0	88.89	0	86.36	60.00	50.00
16. Programas Copaes acreditados licenciatura	55.06	47.01	47.3	39.04	45.83	45.26	43.43	0.00

Tabla 1.3 Concentrado general de resultados por indicador, “Posgrado e investigación”

	<i>IPN</i>	<i>UABC</i>	<i>UAC</i>	<i>UdeG</i>	<i>UAM</i>	<i>UANL</i>	<i>UAEM</i>	<i>UAS</i>
III. POSGRADO E INVESTIGACIÓN								
1. Número de programas incluidos en el PNPC	73	33	18	81	63	72	20	1
2. Programas de doctorado en PNPC	21	10	5	17	24	25	0	8
3. Programas de maestría en PNPC	46	19	13	39	35	23	1	12
4. Programas de especialidad en PNPC	6	4	0	25	4	24	0	0
5. Número de investigadores pertenecientes al SNI.	779	216	59	662	946	443	139	79

Tabla 1.4 Concentrado general de resultados por indicador, “Estudiantes”

	<i>IPN</i>	<i>UABC</i>	<i>UAC</i>	<i>UdeG</i>	<i>UAM</i>	<i>UANL</i>	<i>UAEM</i>	<i>UAS</i>
IV. ALUMNOS								
1. Proporción de alumnos (M).	NP	22397	10322	39726	NP	39023	16907	22706
2. Proporción de alumnas (F).	NP	24165	11018	41405	NP	35346	21552	22155
3. Porcentaje de alumnos inscritos en licenciatura.	94.62	97.25	90.89	92.67	93.57	94.11	93.51	95.40
4. Porcentaje de alumnos inscritos en especialidad.	1.11	0.52	0.21	2.19	0.77	0.79	3.15	1.53
5. Porcentaje de alumnos inscritos en maestría.	3.28	1.53	7.57	3.19	3.16	3.91	2.65	1.05
6. Porcentaje de alumnos inscritos en doctorado.	1	0.7	1.33	0.67	2.50	0.69	0.69	0.13
7. Porcentaje de titulación en licenciatura.	408	5069	1768	11501	NP	6380	4006	4498

Fuente: <http://www.execum.unam.mx/#> y <http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=166>

Tabla 2. Resultados de la categoría “Planta académica”

Indicadores	IPN		UABC		UAC		UDG		UAM		UANL		UAEM		UAS	
	Valor	Puntos	Valor	Puntos	Valor	Puntos	Valor	Puntos	Valor	Puntos	Valor	Puntos	Valor	Puntos	Valor	Puntos
1. Porcentaje de profesores de tiempo completo	46.77	10	26.2	6	34.37	7	40.2	9	62.67	12	51.95	11	20.35	5	35.20	8
2. Porcentaje de profesores de medio tiempo	11.73	6	2.25	2	4.02	2	3.45	2	25.16	10	6.01	4	2.30	2	0.82	2
3. Porcentaje de profesores de Tiempo parcial	33.82	5	71.55	7	57.01	6	56.4	6	12.18	4	42.04	6	77.35	7	63.98	7
4. Porcentaje de profesores con licenciatura	56.04	6	69.96	6	43.99	5	38.4	4	32.14	4	27.20	3	47.76	5	38.26	4
5. Porcentaje de profesores con especialidad	4.7	2	0	0	9.24	2	8.47	2	2.39	2	7.36	2	6.38	2	7.90	2
6. Porcentaje de profesores con maestría	25.4	8	23.51	6	33.84	8	37.8	10	32.26	8	41.77	10	31.25	8	32.80	8
7. Porcentaje de profesores con doctorado	11.65	6	6.54	4	11.87	6	14.4	6	33.20	10	23.26	8	13.12	6	20.09	6
Total de puntos obtenidos		43		31		36		39		50		44		35		37
Valor con respecto al porcentaje general de la variable 40%		26.06		18.7		21.8		23.6		30.3		26.6		21.2		22.04

Fuente: <http://www.execum.unam.mx/#> y <http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=166>

Tabla 3. Resultados de la categoría “Programas académicos”

Indicadores	IPN		UABC		UAC		UDG		UAM		UANL		UAEM		UAS	
	Valor	Puntos	Valor	Puntos	Valor	Puntos	Valor	Puntos	Valor	Puntos	Valor	Puntos	Valor	Puntos	Valor	Puntos
1. Número de programas de estudio vigentes	224	14	173	12	127	10	389	14	142	10	276	14	282	14	173	12
2. Porcentajes de programas de licenciatura.	39.73	4	67.63	6	58.27	6	48.07	5	50.70	6	34.42	4	52.48	6	57.23	6
3. Porcentajes de programas de especialidad.	12.05	6	9.83	5	3.94	2	14.65	6	4.93	2	18.12	6	14.89	6	11.56	6
4. Porcentaje de programas de maestría.	34.38	10	15.61	6	31.5	10	25.71	8	27.46	8	31.88	10	23.76	8	20.23	8
5. Porcentaje de programas de doctorado.	13.84	8	6.94	6	6.3	6	6.94	6	16.90	8	9.42	6	7.80	6	4.05	4
6. Número de programas CIEES evaluados.	23	4	100	10	74	8	213	14	69	8	196	12	174	12	97	10
7. Número de programas CIEES evaluados de licenciatura.	11	4	64	8	63	8	133	12	54	8	62	8	123	12	59	8
8. Número de programas CIEES evaluados de especialidad.	0	0	15	4	7	4	11	4	3	2	48	10	26	8	6	4
9. Número de programas CIEES evaluados de maestría.	9	4	19	6	3	2	48	12	10	4	63	12	18	6	26	8

10. Número de programas CIEES evaluados de doctorado.	3	2	2	2	1	2	9	4	2	2	22	6	5	2	2	2
11. Porcentaje de programas CIEES nivel 1.	69.57	5	59	4	79.73	6	70.89	5	40.58	3	86.22	6	66.09	5	64.95	5
12. Porcentaje de programas CIEES nivel 1 de licenciatura.	63.64	5	62.5	5	92.06	7	82.71	6	33.33	3	98.39	7	86.99	6	96.61	7
13. Porcentaje de programas CIEES nivel 1 especialidad.	0	0	6.67	1	0	0	45.45	4	1.67	1	97.92	7	3.85	1	0	0
14. Porcentaje de programas CIEES nivel 1 maestría.	66.67	5	84.21	6	0.35	1	52.08	4	40.00	3	65.08	5	22.22	2	19.23	2
15. Porcentaje de programas CIEES nivel 1 doctorado.	100	7	100	7	0	0	88.89	6	0	0	86.36	6	60.00	4	50.	4
16. Programa COPAES acreditados licenciatura.	55.06	4	47.01	4	47.3	4	39.04	3	45.83	4	45.26	4	43.43	4	0.00	0
Total de puntos obtenidos		82		92		76		113		72		123		102		86
Valor con respecto al porcentaje general de la variable 25%		14.1		15.8		13.1		19.04		12.4		21.2		17.5		14.8

Tabla 4. Resultados de la categoría “Posgrado e investigación”

Indicadores	IPN		UABC		UAC		UDG		UAM		UANL		UAEM		UAS	
	Valor	Puntos	Valor	Puntos	Valor	Puntos	Valor	Puntos	Valor	Puntos	Valor	Puntos	Valor	Puntos	Valor	Puntos
1. Programas incluidos en el Padrón Nacional de Posgrado (CONACYT).	73	12	33	6	18	2	81	12	63	12	72	12	20	2	1	1
2. Programas de doctorado en PNP	21	8	10	2	5	1	17	6	24	8	25	8	0	0	8	2
3. Programas de maestría en PNP	46	8	19	2	13	2	39	6	35	6	23	4	1	1	12	2
4. Programas de especialidad en PNP	6	2	4	1	0	0	25	8	4	1	24	8	0	0	0	0
5. Número de investigadores pertenecientes al SNI	779	18	216	14	59	6	662	18	946	18	443	16	139	9	79	6
Total de puntos obtenidos		48		25		11		50		45		48		12		11
Valor con respecto al porcentaje general de la variable 20%		17.7		9.2		4.07		18.5		16.6		17.7		4.4		4.07

Fuente: <http://www.execum.unam.mx/#> y <http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=166>

Tabla 5. Resultados de la categoría “Estudiantes”

Indicadores	IPN		UABC		UAC		UDG		UAM		UANL		UAEM		UAS	
	Valor	Puntos	Valor	Puntos	Valor	Puntos	Valor	Puntos	Valor	Puntos	Valor	Puntos	Valor	Puntos	Valor	Puntos
1. Proporción de alumnos (M).	NP	0	48.1	1	48.3	1	48.09	1	55	2	52.4	2	43.9	1	50.6	2
2. Proporción de alumnas (F).	NP	0	51.9	1	51.7	2	51.1	2	45	1	47.6	1	56.1	2	49.4	1
3. Porcentaje de alumnos inscritos en licenciatura.	94.62	6	97.3	6	90.9	6	92.7	6	93.57	6	94.11	6	93.51	6	95.40	6
4. Porcentaje de alumnos inscritos en especialidad.	1.11	2	0.52	2	0.21	2	2.19	4	0.77	2	0.79	2	3.15	4	1.53	2
5. Porcentaje de alumnos inscritos en maestría.	3.28	8	1.53	6	7.57	12	3.19	8	3.16	8	3.91	10	2.65	8	1.05	4
6. Porcentaje de alumnos inscritos en doctorado.	1	6	0.7	6	1.33	8	0.67	6	2.50	12	0.69	6	0.69	6	0.13	6
7. Porcentaje de titulación en licenciatura	97.3	10	89.7	10	53.3	5	91.4	10	86.2	10	72.9	5	77.6	5	62	5
Total de puntos obtenidos		32		32		36		37		41		32		32		26
Valor con respecto al porcentaje general de la variable 20%		10		8.8		10		10.2		11.3		8.8		8.8		7.2

Fuente: <http://www.execum.unam.mx/#> y <http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=166>

2. Benchmarking: *El Programa de Atención Psicológica del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas y el Programa de Servicios Psicológicos del Centro Universitario de los Valles*

David Mercado Prieto y María Guadalupe Villaseñor Gudiño***

PRESENTACIÓN

El siguiente trabajo es un ejercicio de *benchmarking* o diagnóstico por comparación cuyo objetivo principal es identificar las prácticas que pueden considerarse exitosas en la prestación de servicios psicológicos en instituciones de educación superior. En este caso se eligieron dos programas de atención psicológica de dos centros universitarios pertenecientes a la Universidad de Guadalajara. Se visitó la sede de los programas y se trabajó en conjunto con las encargadas de los mismos. La formación y experiencia en el campo profesional de la psicología permiten tener claridad en la elección de los indicadores que se consideraron clave para el buen funcionamiento de un programa de servicios psicológicos, y que en realidad representan elementos que definen la calidad de los mismos.

JUSTIFICACIÓN

La elección de estos dos programas de prestación de servicios psicológicos se consideró pertinente debido a las posibilidades para acceder a la información de los mismos y porque el programa del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara representa una innovación en la Red Universitaria en programas de apoyo académico para el alumno, y no forman parte de la currícula o de un plan de estudios, como lo es el caso del programa del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS), que está relacionado con un espacio para las prácticas de los estudiantes de psicología. El interés del programa de CUValles tiene que ver con el hecho de que de cierta forma este programa se inicia siguiendo el modelo del programa del CUCEA.

* Estudiante de la maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior del CUCEA de la UdeG. Becado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

** Profesora Investigadora del Centro para la Calidad e Innovación de la Educación Superior del CUCEA de la UdeG.

EL BENCHMARKING

El *benchmarking* es un instrumento de gestión cuya finalidad es determinar o diagnosticar en qué condi-

ciones se encuentra una institución u organización con respecto a otras instituciones u organizaciones, en cuanto a su capacidad operativa y a los resultados del proceso operativo, pudiendo representarse estos en productos o en la prestación de servicios. Para Macdonald y Tanner (2000), el benchmarking es “el proceso de identificar, comprender y adaptar prácticas y procesos destacados de otras [instituciones] de cualquier punto del mundo a fin de contribuir a la mejora del rendimiento de la propia [institución]” (p. 10).

Para la compañía Xerox, “... es el proceso continuo de medición de nuestros productos, servicios y procesos, frente a los de los competidores o a los de aquellas compañías reconocidas como líderes con independencia del sector donde compiten” (citado en Martínez, 2010: 385).

De acuerdo con Martínez (2010), “Es investigar e incluir las mejores prácticas a la propia organización para obtener resultados rentables...” (p. 386). Y en el caso de la educación superior, es un proceso para conocer las brechas de desempeño respecto a otras instituciones o a sus programas y procesos para tener mejores elementos que sustenten acciones de cooperación solidaria para cerrar las brechas con las que tienen los mejores resultados (Marúm, *et al.*, 2005).

Existen varios tipos de benchmarking (Villa Riviera, 2004): *a)* el funcional o genérico, que se basa en la comparación de organizaciones que han sido reconocidas por ser las más avanzadas en la prestación de servicios o en sus procesos; *b)* el interno, que compara actividades similares en distintas áreas de una organización; y *c)* el competitivo, que compara competidores del mismo ramo o sector de bienes o servicios. En este trabajo el enfoque utilizado fue el competitivo.

Para Robert Camp (1993), la finalidad o utilidad del benchmarking se describe en los pasos que deben guiarlo y que son los del conocimiento de las operacio-

nes, el conocimiento de los dirigentes o líderes en el área en que se desenvuelve la organización, la inclusión de lo más óptimo y alcanzar la superioridad. Esto es, que el estudio del benchmarking estará orientado a integrar las mejores prácticas encontradas para lograr el posicionamiento estratégico en el área de competencia de la organización.

Objetivo de la comparación

Para el presente caso se han seleccionado dos programas que prestan el servicio de atención psicológica a sus comunidades en dos centros universitarios de la Universidad de Guadalajara. Estos son el APSI (Atención Psicológica) del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) y el PSP (Programa de Servicios Psicológicos) del Centro Universitario de los Valles (CUValles).

El foco del estudio se centra en los procesos operativos clave para el funcionamiento de estos programas: gestión, servicios y desarrollo del personal; este último proceso, aunque se podría considerar parte de la gestión, desde la visión de este estudio es estratégico, ya que dota de potencialidad a los programas para la prestación del servicio y determina, de cierta forma, su eficiencia. Dentro de estos procesos encontramos subprocesos, que se describen en la siguiente tabla.

<i>Proceso clave</i>	<i>Subproceso</i>
I. Gestión	Planeación estratégica
	Estructura organizacional
	Infraestructura, mobiliario y acervo bibliográfico
II. Servicios	Atención, orientación y asesoría psicológica (clínica)
	Prevención comunitaria
	Atención, orientación y asesoría psicoeducativa

III. Desarrollo del personal	Personal de planta
	Personal eventual
	Capacitación

Por cada subproceso se establece una serie de indicadores, a los cuales se les ha otorgado una ponderación de acuerdo al siguiente criterio: 5 se considera el nivel potencial de rendimiento máximo del indicador; para unos casos y para otros implica la mayor impor-

tancia de contar con ese indicador para el posicionamiento estratégico de la organización. El 3 representa el rendimiento promedio o el nivel de mediana importancia de contar con ese indicador; y el 1 es indicador de un bajo desempeño o el nivel de baja importancia de contar con ese indicador. Cabe aclarar que no existen en este caso puntuaciones máximas a alcanzar para todos los indicadores, solo para aquellos que están enfocados en cuanto al rendimiento de los procesos. A continuación se describen los indicadores y sus ponderaciones.

<i>I. Gestión</i>		<i>40% de la calificación</i>	<i>Puntaje a obtener: 62 + X</i>
<i>Subproceso clave</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Rangos</i>	<i>Puntaje por indicador</i>
Planeación estratégica	Misión, visión, valores.	Sí	5
	Objetivos y metas.	Sí	5
	Estrategias de operación y áreas de impacto (clínica, prevención, educativa, etc.).	Sí	5
		Por área	3
	Políticas para la prestación de los servicios.	Sí	3
	Manual o manuales de procedimientos.	Sí	5
		Por área	3
Formatos para el registro de actividades.	Sí	5	
Expedientes, archivo, base de datos, etc.	Sí	5	
Estructura organizacional	Organigrama.	Sí	5
	Directorio.	Sí	3
Infraestructura, mobiliario y bibliografía.	Cubículos, oficinas, salas o salones, etc.)	Por espacio físico	3
	Equipamiento (computadora, mobiliario, etc.).	Sí	3
	Bibliografía especializada que esté en el centro de servicios y que sea propiedad del programa.	Hasta 20	1
		21 a 50	3
Más de 50		5	

II. Servicios		40% de la calificación	Puntaje a obtener: 67+ X	
Subproceso	Indicador	Rango	Puntaje por indicador	
Atención, orientación y asesoría psicológica	Duración de la sesión de trabajo. Nota. No se considera la duración de las emergencias.	Menos de 30 y más de 60 minutos.	1	
		30 - 44 minutos.	3	
		45 - 60 minutos.	5	
	Duración del proceso (la que está establecida: semanas, meses, etc.).	Menos de un mes y más de seis meses.	1	
		1 - 3 meses.	3	
		4 - 6 meses.	5	
	Modalidad de las consultas (individual, grupal, pareja, familiar, etc.).	Por modalidad.	1	
	Consultas por mes (promedio cal. 11-A y 11-B).	Por cada consultorio		
		1 - 119	1	
		120 - 180	3	
		181- 240	5	
	Pacientes por mes (promedio cal. 11-A y 11-B).	Por cada consultorio		
		1 - 30	1	
		31 - 45	3	
		46 - 60	5	
Pacientes canalizados a otras instancias externas al servicio (promedio cal. 11-A y 11-B).	Por cada canalización	1		
Tiempo de espera para cita.	Más de 2 meses	1		
	1 - 2 meses	3		
	Menor a 1 mes	5		
Altas de pacientes (promedio cal. 11-A y 11-B).	Por cada alta	1		
Actividades de prevención comunitaria	Talleres y cursos orientados a la salud.	Sí	3	
	Congresos, foros, encuentros, etc., orientados a la salud.	Sí	3	
	Divulgación a través de folletos, volantes, etc. orientado a la salud.	Sí	3	

Atención, orientación y asesoría educativa	Modalidad de la asesoría (individual, grupal, etc.).	Por cada modalidad.	1
	Número de asesorías educativas por mes (promedio cal. 11-A y 11-B).	Por cubículo.	
		Menor a 60	1
		60	3
	Número de asesorados por mes (promedio cal. 11-A y 11-B).	120	5
		Por cubículo.	
		Menor de 15	1
	Talleres y cursos orientados a temas psicoeducativos.	15	3
		30	5
	Congresos, foros, encuentros, etc., orientados a temas psicoeducativos.	Sí	5
Divulgación a través de folletos, volantes, etc., orientados a temas psicoeducativos.	Sí	3	
Apoyo al programa de tutorías local.	Sí	5	

<i>III. Desarrollo del personal</i>		<i>20% de la calificación</i>	<i>Puntaje a obtener: 16 + X</i>
<i>Subproceso</i>	<i>Indicador</i>	<i>Rango</i>	<i>Puntaje por indicador</i>
Personal de planta	Número de personas que pueden ser considerados de planta.	Por persona.	5
Personal eventual	Número de personas (calendarios 11-B y 12-A).	Por persona.	1
Capacitación	Inducción al programa.	Sí	5
	Desarrollo de habilidades profesionales.	Sí	5

Como se muestra en las tablas, a cada proceso corresponde un porcentaje del total de los puntos. Tendremos entonces, sumando la calificación obtenida en los tres procesos, un total de 100 puntos.

<i>Procesos</i>	<i>Asignación (%)</i>	<i>Valores óptimos</i>
Gestión	40	20
Servicios	40	20
Desarrollo del personal	20	10
Total	100	50

La información en la que se basa este estudio es la que se ha generado con la operación de los programas y es seleccionada tomando en cuenta una serie de indicadores que nos permiten contemplar el estado o los niveles de rendimiento de los procesos clave. Esta misma ha sido proporcionada por los encargados de los programas de servicios psicológicos de dos centros universitarios.

El Programa de Atención Psicológica del CUCEA

El programa APSI (Atención psicológica) es parte de un centro de servicios para la salud que forma parte de los programas de apoyo académico en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. A través de este programa se ofrece a la comunidad universitaria apoyo psicológico y su “objetivo primordial es lograr la prevención, atención y desarrollo personal del usuario de dicho servicio, en aras de fomentar la

calidad de vida y la salud mental de los miembros de la comunidad, así como el desarrollo y fortalecimiento de habilidades personales” (APSI, s.f.).

Los servicios psicológicos que se ofrecen son los de atención psicológica, prevención y capacitación para el desarrollo integral. Dentro del servicio de atención psicológica se concentran las siguientes líneas de acción: clínica de tabaquismo, asesoría y/o acompañamiento, orientación vocacional y pruebas psicométricas.

El Programa de Servicios Psicológicos del Centro Universitario de los Valles

En el caso del PSP (Programa de Servicios Psicológicos) este se encuentra en el interior de la comunidad universitaria del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara. Su objetivo es promover el desarrollo integral de cada uno de los miembros de la comunidad universitaria, no solo en el aspecto académico y profesional, sino también en el aspecto físico, mental y emocional.

Los servicios psicológicos que ofrece son los de psicología educativa y psicología clínica. Dentro del área educativa se manejan la elaboración de perfiles psicoeducativos y los talleres de desarrollo humano. En el área clínica se ofrece la atención y asesoría psicológica y grupos de autoayuda.

Resultados del benchmarking

Los datos arrojados para el proceso de gestión se describen a continuación:

<i>Procesos clave</i>	<i>Subproceso clave</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Rangos</i>	<i>Puntaje por indicador</i>	<i>APSI</i>	<i>PSP</i>
I. Gestión	Planeación estratégica	Misión, visión, valores.	Sí	5	0	0
		Objetivos y metas.	Sí	5	5	5
		Estrategias de operación y áreas de impacto (clínica, prevención, educativa, etc.).	Sí	5	5	5
			Por área	3	9	6
		Políticas para la prestación de los servicios.	Sí	3	3	3
		Manuales de procedimientos.	Sí	5	5	0
			Por área	3	9	0
		Formatos para el registro de actividades.	Sí	5	5	5
	Expedientes, archivo, base de datos, etc.	Sí	5	5	0	
	Estructura organizacional.	Organigrama.	Sí	5	5	0
		Directorio.	Sí	3	3	0
	Infraestructura, mobiliario y bibliografía.	Cubículos, oficinas, salas o salones, etc.)	Por espacio físico	3	15	6
			Equipamiento (computadora, mobiliario, etc.).	Sí	3	3	3
		Bibliografía especializada que este en el centro de servicios y que sea propiedad del programa.	Hasta 20	1	1	0
			21 a 50	3		
	Más de 50	5				

El porcentaje acumulado para este proceso es:

I. Gestión	APSI	PSP	Esperado
Puntuación	73	33	62 + X
Porcentaje	40	24.8	40

Los datos arrojados para el proceso de Servicios se describen a continuación:

Subproceso clave	Indicadores	Rangos	Puntaje por indicador	APSI	PSP	
Atención, Orientación y Asesoría Psicológica.	Duración de la sesión de trabajo.	Menos de 30 y más de 60 minutos.	1			
	Nota. No se considera la duración de las emergencias.	Entre 30 y 45 minutos.	3			
		Entre 46 y 60 minutos.	5	5	5	
	Duración del proceso (la que está establecida: semanas, meses, etc.).	Menos de un mes y más de seis meses.	1			
		De 1 a 3 meses.	3	3	3	
		De 4 a 6 meses.	5			
	Modalidad de las consultas (individual, grupal, pareja, familiar, etc.).	Por modalidad.	1	3	2	
	Consultas por mes (promedio cal. 11-A y 11-B).	Por cada consultorio				
		Menor a 120	1	1		
		120	3			
		240	5			
	Pacientes por mes (promedio cal. 11-A y 11-B).	Por cada consultorio				
		Menor de 30	1	1	1	
		30	3			
		60	5			
Pacientes canalizados a otras instancias externas al servicio (promedio cal. 11-A y 11-B).	Por cada canalización	1	0	0		
Tiempo de espera para cita.	Más de 2 meses	1	1			
	De 1 a 2 meses	3				
	Menor a 1 mes	5				
Altas de pacientes (promedio cal. 11-A y 11-B).	Por cada alta	1	0	0		
Actividades de prevención comunitaria	Talleres y cursos orientados a la salud.	Sí	3	3	3	
	Congresos, foros, encuentros, etc., orientados a la salud.	Sí	3	3	0	
	Divulgación a través de folletos, volantes, etc. orientado a la salud.	Sí	3	3	0	

Atención, orientación y asesoría educativa	Modalidad de la asesoría (individual, grupal, etc.).	Por cada modalidad.	1	1	1
	Número de asesorías educativas por mes (promedio cal. 11-A y 11-B).	Por cubículo.			
		Menor a 60	1	1	1
		60	3		
		120	5		
	Número de asesorados por mes (promedio cal. 11-A y 11-B).	Por cubículo.			
		Menor de 15	1	1	1
		15	3		
		30	5		
	Talleres y cursos orientados a temas psicoeducativos.	Sí	5	0	0
Congresos, foros, encuentros, etc. orientados a temas psicoeducativos.	Sí	5	0	0	
Divulgación a través de folletos, volantes, etc. orientados a temas psicoeducativos.	Sí	3	0	0	
Apoyo al programa de Tutorías local.	Sí	5	5	5	

El Porcentaje acumulado para este proceso es:

<i>I. Servicios</i>	<i>APSI</i>	<i>PSP</i>	<i>Esperado</i>
Puntuación	31	22	67 + X
Porcentaje	20.77	14.74	40

Los resultados arrojados para el proceso de desarrollo del personal son:

<i>Procesos clave</i>	<i>Subproceso clave</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Rangos</i>	<i>Puntaje por indicador</i>	<i>APSI</i>	<i>PSP</i>
Recursos humanos	Personal de planta	Número de personas que pueden ser considerados de planta.	Por persona	5	5	5
	Personal eventual	Número de personas (calendarios 11-B y 12-A).	Por persona	1	13	0
	Capacitación	Inducción al programa.	Sí	5	5	0
		Desarrollo de habilidades profesionales.	Sí	5	5	0

El porcentaje acumulado para este proceso es:

<i>III. Desarrollo del Personal</i>	<i>APSI</i>	<i>PSP</i>	<i>Esperado</i>
Puntuación	28	5	16 + X
Porcentaje	20	7	20

Haciendo un resumen de los porcentajes acumulados obtenemos la puntuación final del benchmarking:

<i>Procesos</i>	<i>APSI</i>	<i>PSP</i>	<i>Valores óptimos</i>
Gestión	40	24.8	20
Servicios	20.77	14.74	20
Desarrollo del personal	20	7	10
Total	80.77	46.54	50

CONCLUSIONES

Como resultado del benchmarking competitivo entre los programas de servicios psicológicas APSI y PSP, se concluye que el programa APSI es más completo y eficiente que el PSP. Las áreas de mayor resultado del programa APSI están en los procesos de gestión y desarrollo del personal, esto puede deberse a que este programa cuenta con mayor infraestructura y mayor personal, situación que potencializa su capacidad para prestar servicios a mayor cantidad de personas. Sin embargo, al menos en el estudio, esta capacidad no se ve manifiesta al momento de ver la puntuación obtenida en el proceso de Servicios donde a pesar de haber obtenido un valor considerado como óptimo está muy por debajo de su capacidad para la prestación de servicios. En el caso del PSP vemos que demuestra un nivel por debajo de lo óptimo de competitividad resaltando que sus procesos más débiles son los de Servicios y Desarrollo del Personal. Estas condiciones representan baja capacidad para la prestación de servicios de parte de este programa.

Con estos resultados ambos programas pueden iniciar procesos de mejora considerando cuáles son las

brechas de desempeño que tienen y propiciando una vinculación efectiva que los lleve a apoyarse compartiendo experiencias que los retroalimenten para mejorar y cerrar las brechas detectadas en la presentación de este importante servicio a la comunidad de sus centros universitarios.

Referencias

- APSI (s.f.). Manual de procedimientos. Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Macdonald, J. y Tanner, S. (2000). *Aprenda las claves del benchmarking*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Martínez, V. M. (2010). *Diagnóstico administrativo holístico*. México: Trillas.
- Marúm, E., Robles, M.L. y Villaseñor, M.G. (Coords.) (2005). *Benchmarking en áreas y procesos académicos*. México: ANUIES.
- Villa, E. et al. (2004). *Diagnóstico por comparación (Benchmarking) aplicado a instituciones de investigación y nivel de posgrado de México*. México: Instituto Politécnico Nacional (Materiales para la Reforma 5).

3. *Propuesta de diagnóstico por comparación (benchmarking) aplicado a los programas educativos de ciencias de la educación que ofrece la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas*

Erik Márquez de León y Elia Marúm Espinosa***

INTRODUCCIÓN

Esta propuesta de diagnóstico por comparación (benchmarking) aplicado a los programas educativos de Ciencias de la Educación que ofrece la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas permitirá conocer la situación actual y definir la posición de los programas educativos –acreditados por el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación– que ofrece la UAMCEH para determinar posibilidades de mayor apoyo y cooperación entre estos programas y generar así sinergias que mejoren su calidad educativa.

Estos programas son: licenciatura en Ciencias de la Educación con opción en Administración y Planea-

ción Educativa; licenciatura en Ciencias de la Educación con opción en Ciencias Sociales; licenciatura en Ciencias de la Educación con opción en Tecnología Educativa, y licenciatura en Ciencias de la Educación con opción en Químico Biológicas.

El objetivo es realizar un diagnóstico que permita comparar los programas educativos en ciencias de la educación en sus cuatro opciones, en los indicadores básicos agrupados en profesorado, alumnado y organización y apoyos académicos y determinar las brechas o diferencias de desempeño que pudiera tener en relación con los programas de mayor puntaje en el escalamiento, a fin de diseñar estrategias y determinar acciones para la mejora continua de los programas educativos y disminuir o eliminar estas diferencias, propiciando acciones de cooperación intrainstitucional e intradependencia.

Este benchmarking es importante porque los resultados serán un referente para la mejora continua de los programas educativos para la UAMCEH, que ayudarán a fortalecer estrategias y determinar acciones en el marco de las políticas institucionales y líneas estratégicas declaradas en su documento rector: *Plan de Desarrollo*

* Estudiante de la maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA), de la Universidad de Guadalajara. Becado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

** Directora del Centro para la Calidad e Innovación de la Educación Superior del CUCEA de la Universidad de Guadalajara.

llo Institucional 2011-2014. Se realizará un diagnóstico de tipo cuantitativo (medible), lo más objetivo posible y preciso en torno a tres indicadores compuestos.

La estructura de este trabajo está integrada de la siguiente manera: introducción, diagnóstico por comparación, ponderación de categorías e indicadores, conclusiones y estrategias para cerrar las brechas de desempeño en los programas educativos de ciencias de la educación. Para finalizar se agrega un apartado de anexos y se integran las referencias complementarias que funcionarán como guía para la elaboración del mismo.

DIAGNÓSTICO POR COMPARACIÓN. OBJETIVO DEL *BENCHMARKING*

La misión de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) le asigna la responsabilidad social de ser la institución rectora de la educación superior pública en el Estado. Asegurar el cumplimiento de esta rectoría exige un liderazgo claro en la generación, aplicación y distribución del conocimiento, la acreditación de sus programas académicos y de sus procesos administrativos.

En congruencia con esta misión, la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH) declara, en su misión, ser una dependencia educativa, con presencia en la región tamaulipeca, comprometida socialmente con la educación superior en sus funciones de docencia, investigación y extensión, es decir, con una educación de calidad, relevancia y pertinencia. Además de formar profesionales interesados en el desarrollo de sus capacidades, habilidades y actitudes en ambientes de aprendizaje innovadores para la generación, gestión y aplicación del conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, se pretende realizar un benchmarking en esta dependencia de educación superior, mismo que le permitirá conocer las características estructurales y de funcionamiento que necesitan asegurarse o mejorarse para garantizar el liderazgo en el sistema de educación superior y el cumplimiento puntual de la misión que la sociedad le ha encomendado, reconociendo las mejores cualidades y desempeño de cada uno sus programas.

En este sentido, el objetivo central de este diagnóstico es comparar los programas educativos en ciencias de la educación en sus cuatro opciones y determinar las brechas o diferencias de desempeño que pudiera tener con relación a la mismas, a fin de diseñar estrategias y determinar acciones para la mejora permanente de los programas educativos y para lograr disminuir o eliminar estas diferencias.

Tipo de benchmarking

El tipo de benchmarking que se utilizará para realizar la comparación entre los programas educativos seleccionados es el denominado benchmarking interno, que, de acuerdo con Spendolini (1995), compara actividades similares en diferentes áreas, departamentos o unidades operativas de una misma organización. Se descartó el benchmarking funcional o genérico, ya que esté compara organizaciones con las reconocidas por ser las más avanzadas en productos, servicios o procesos. También se descartó el benchmarking competitivo, ya que éste tiene un campo más específico de aplicación en el caso de las empresas, pues compara competidores directos que venden a la misma base de clientes, lógica no aplicable a la educación.

Etapas del benchmarking

El benchmarking es un instrumento para conocer las mejores prácticas y resultados de las organizaciones

y con la comparación pueden conseguirse mejoras en el desempeño.

Para realizar un benchmarking es necesario cumplir con algunas fases. Tal como lo establece Camp (1993), las fases del benchmarking son importantes para tener un orden y control del proceso y brindar un diagnóstico adecuado de lo que se espera comparar. Primeramente, encontramos la planeación, donde se identifica lo que se va hacer; en el análisis se determinan las brechas y se proyectan los niveles de desempeño; en la integración se establecen metas funcionales, y en la parte de acción se implementan acciones específicas.

En la fase de la planeación se establece el objetivo de la comparación, se definen las instituciones que formarán parte de dicha comparación, así como la información que se utilizará, las fuentes y la forma en que se obtendrá la información a fin de garantizar su comparabilidad. Esta fase concluye con la determinación de la organización líder y la identificación de las brechas de desempeño con respecto a la misma.

En la siguiente fase, la de integración de los resultados obtenidos, se fijan objetivos operacionales de mejora para cerrar las brechas detectadas, con lo que se definen compromisos de trabajo para las diferentes áreas de la organización, se elaboran las propuestas estratégicas y se valoran los posibles cursos de acción.

La última fase del proceso es la de acción, que consiste básicamente en: *a)* la puesta en marcha de las estrategias y las acciones determinadas en la fase de integración de resultados, y *b)* la obtención del respaldo de los directivos y de los responsables de las áreas involucradas para llevar a la práctica las acciones concretas que permitan acortar o eliminar las brechas de desempeño en relación con la institución líder.

El presente estudio se enfoca a la primera etapa, esto es, la de planeación, que concluye con la deter-

minación del programa educativo líder en distintos indicadores, así como en la detección de las principales brechas de desempeño entre los programas educativos de ciencias de la educación con el programa educativo que resulte líder.

Programas educativos comparables

El presente estudio permitirá comparar, conocer la situación actual y definir la posición de los programas educativos (PEs) que ofrece la UAMCEH, acreditados por el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación. Estos programas son: licenciatura en Ciencias de la Educación con opción en Administración y Planeación Educativa, licenciatura en Ciencias de la Educación con opción en Ciencias Sociales, licenciatura en Ciencias de la Educación con opción en Tecnología Educativa y licenciatura en Ciencias de la Educación con opción en Químico-biológicas

Se delimitó el objeto de estudio a los programas educativos antes mencionados, debido a que reúnen ciertas características en común: *a)* son programas educativos de educación superior; *b)* forman profesionales en el área de la educación, principalmente en la gestión y la docencia en la educación media superior y superior; *c)* tienen en común la formación básica y disciplinaria en ciencias de la educación; *d)* la matrícula es similar en todos los casos, y *e)* su acreditación se realizó en el 2011, es decir al mismo tiempo.

Estos PEs están orientados a la formación docente y gestión de la educación media superior y superior en el estado de Tamaulipas.

Áreas o criterios a comparar

Para la elaboración del benchmarking se consideraron indispensables las siguientes categorías e indicadores: *a)* estudiantes, *b)* personal académico y *c)* or-

ganización y apoyos académicos. Cada uno de estas categorías incluye indicadores que más adelante se explican. Estas categorías e indicadores son parte de la esencia de las instituciones que ofrecen el servicio educativo, pero sobre todo deben estar incluidos en cualquier programa educativo. Lo anterior responde a un modelo ideal propuesto por la ANUIES (2004), de las carreras establecidas en la Universidad Autónoma de Tamaulipas y en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la UAMCEH.

Ponderación de categorías e indicadores

Las categorías seleccionadas que se utilizaron en este diagnóstico sólo son tres, por lo tanto serán algunas categorías e indicadores que reflejaran el modelo ideal de institución de educación superior, pero que también pudieran ser indicadores para los que fuera factible obtener información pública, accesible y comprobable para verificar los resultados. Las ponderaciones o pesos relativos otorgados a las categorías seleccionadas aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 1. Categorías seleccionadas y asignación de porcentajes

<i>Categorías</i>	<i>Asignación (%)</i>	<i>Valores óptimos</i>
Personal académico	45	20
Alumnos	35	20
Organización y apoyos académicos	20	12
Total	100	52

Fuente: Elaboración propia con datos del 2009 de los programas educativos de Ciencias de la Educación de la UAMCEH.

Las categorías, por una parte, y el valor porcentual, por la otra, buscan reflejar un modelo ideal de institución coincidente con la propuesta de la ANUIES

(2004), de la cual es miembro la UAT y por ende la UAMCEH. Este modelo ideal, se caracteriza por:

- Una planta académica formada por profesores e investigadores consolidados y reconocidos por su alto nivel académico.
- Una oferta de programas de estudio que incluya todos los niveles, pero para este caso se considera la licenciatura.
- Reconocimiento externo a la calidad de su personal y de sus programas.
- Infraestructura suficiente para cubrir las necesidades de formación de los estudiantes.
- Matrícula equilibrada en cuanto a género de los alumnos, matrícula de posgrado que representa una proporción importante de la matrícula total, así como elevadas tasas de titulación.

Si bien existen más elementos en el modelo, las categorías consideradas son las centrales, y en las que ha sido posible contar con información disponible en fuentes públicas y constatables.

Los indicadores que se definieron y que corresponden a cada una de las categorías, se presentan a continuación.

Tabla 2. Descripción y valoración de las categorías

<i>I. Personal académico. Ponderación total: 45%</i>
1. Horario completo
2. Horario libre
3. Licenciatura
4. Maestría
5. Doctorado
6. Perfil PROMEP (actualmente PRODEP)
7. Pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)

II. Alumnos. Ponderación total: 35%
1. Proporción de estudiantes (Hombres)
2. Proporción de estudiantes (Mujeres)
3. Egresados 2009
4. Titulados 2009
5. Cursos propedéutico
6. Movilidad estudiantil
7. Asesorías
8. Tutorías

III. Organización y apoyos académicos: 20%
1. Trabajo colegiado
2. Libros por alumno
3. Alumnos por computadora
4. Alumnos becados

Fuente: Elaboración propia.

Descripción y puntaje asignado a los indicadores

Los rangos y los valores asignados a cada uno de los indicadores, buscan concordancia con el modelo ideal de institución de educación superior descrito previamente. Ahora bien, para poder realizar una valoración fue necesario utilizar la propuesta de Spendolini (1995), la cual se refiere a que es importante asignar el mayor valor a aquellos resultados que muestren mayor acercamiento a las condiciones esperadas, en este caso al modelo propuesto por la ANUIES.

En relación a lo anterior, en este trabajo se asignó un mayor puntaje al personal académico, que sin lugar a dudas es un factor importante para el cumplimiento del servicio educativo, así mismo es necesario que se cuente con una plantilla docente con un nivel de escolaridad aceptable y calificado para el ejercicio de la docencia.

También se le asignó un puntaje elevado a la matrícula, con lo cual se comprueba la demanda, a esta se le tiene que brindar todo lo necesario para que los estudiantes puedan desenvolverse en la institución. También, la equidad de género se consideró como elemento de valoración. Por último se le dio una valoración importante a la organización y apoyos académicos.

A continuación se presentan (tablas 3, 4 y 5) los rasgos y puntuaciones específicas para cada indicador utilizado en el benchmarking, para el nivel de educación superior.

**Tabla 3. Rango y puntuación por indicador.
Personal académico**

<i>I. Personal académico</i>		<i>Total: 45%</i>	<i>Puntaje máximo a obtener: 20.0</i>
<i>Indicador</i>	<i>Características</i>	<i>Rangos</i>	<i>Puntos por indicador</i>
1. Categoría de profesores	Horario completo	De 0.1 a 20%	0.50
		20.1 a 30%	1.50
		30.1 a 40%	2.00
		40.1 a 50%	2.50
		50.1 o más	3.00
	Horario libre	1 a 30%	1.00
		30.1 a 50%	1.50
		50 o más	2.00
	Licenciatura	1 a 30%	3.00
		30.1 a 50%	2.00
		50.1 o más	1.00
	Maestría	1 a 5%	2.00
		5.1 a 15%	2.50
		15.1 o más	3.00
	Doctorado	0.01 a 5%	2.00
		5.1 a 10%	2.50
		10.1 o más	3.00
	Perfil Promep	0.01 a 1%	1.00
		1.01 a 2%	2.00
		2.01 o más	3.00
Adscritos al SNI	0.01 a 1%	1.00	
	1.01 a 2%	2.00	
	2.01 o más	3.00	

Fuente: Elaboración propia con datos del 2009 los programas educativos de ciencias de la educación de la UAMCEH.

**Tabla 4. Rango y puntuación por indicador.
Estudiantes**

<i>II. Estudiantes</i>	<i>Total: 35%</i>	<i>Puntaje máximo a obtener: 20</i>
<i>Indicador</i>	<i>Rangos</i>	<i>Puntos por indicador</i>
1. Proporción de estudiantes (Hombres)	De 49.9% o menos	1.0
	50%	3.0
	50.1 o más	2.0
2. Proporción de estudiantes (Mujeres)	De 49.9% o menos	1.0
	50%	3.0
	50.1 o más	2.0
3. Egresados 2009	De 49.9% o menos	1.0
	50%	2.0
	50.1 o más	3.0
4. Titulados 2009	De 49.9% o menos	1.0
	50%	2.0
	50.1 o más	3.0
5. Cursos propedéuticos	Sí	2.0
6. Movilidad estudiantil	Sí	2.0
7. Asesorías	Sí	2.0
8. Tutorías	Sí	2.0

Fuente: Elaboración propia con datos del 2009 los programas educativos de ciencias de la educación de la UAMCEH.

**Tabla 5. Rango y puntuación por indicador.
Organización y apoyos académicos**

III. Organización y apoyos académicos		Total: 20%	Puntaje máximo a obtener: 12
Indicador	Características	Rangos	Puntos por indicador
1. Trabajo colegiado		Sí	3.0
2. Biblioteca	Libros por alumno	De 1 a 5.0	1.0
		5.1 a 10	2.0
		10.1 o más	3.0
3. Laboratorio de cómputo	Estudiantes por computadora	De 0.1 a 5.0	3.0
		5.1 a 10	2.0
		10.1 o más	1.0
4. Becas	Estudiantes becados	1 a 3%	1.0
		3.1 a 10%	1.5
		10.1 a 20%	2.5
		20.1 o más	3.00

Fuente: Elaboración propia con datos del 2009 los programas educativos de ciencias de la educación de la UAMCEH.

RESULTADOS DEL BENCHMARKING. LUGAR QUE OCUPAN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS SUJETOS A COMPARACIÓN

De acuerdo al diagnóstico por comparación realizado en los cuatro programas educativos de ciencias de la educación, a continuación se establecen los lugares obtenidos de cada uno de los programas. Se consideró la puntuación obtenida y la ponderación total.

La tabla muestra los resultados globales del diagnóstico por comparación. Para cada una de los programas educativos incluidos en el análisis, se proporcionan los resultados en la puntuación obtenida y en la ponderación total, misma que se interpreta como el porcentaje de cumplimiento de las características del modelo ideal. En la última columna, se presenta el lugar en el que se ubica cada una de los programas educativos de acuerdo con los resultados obtenidos en el diagnóstico por comparación.

Tabla 6. Resultados del diagnóstico por comparación por institución

Programa educativo	Puntuación	Ponderación	Lugar
LCEQB	43.5	85	1
LCECS	42.5	82.7	2
LCETE	41	80.6	3
LCEAPE	40	77.7	4

Fuente: Elaboración propia con datos del 2009 los programas educativos de ciencias de la educación de la UAMCEH.

Programa educativo líder general

Con estos indicadores, se pueden hacer las siguientes consideraciones generales:

- La LCEQB aparece como la carrera líder entre los programas educativos de la UAMCEH que integran este estudio, con un total de 43.5 puntos, lo que corresponde a 85% de las características ideales señaladas en la ANUIES y en los documentos rectores de la UAT y de la UAMCEH. Lo cual indica que aún el mejor programa educativo tiene brechas de desempeño respecto del modelo del cual se tomaron los indicadores generales
- Dado que la diferencia en los puntajes entre los programas que se ubican en los primeros lugares

es pequeña, se puede concluir que no existe una carrera que presente un liderazgo claro y contundente. El liderazgo está compartido entre la LCEQB y la LCECS.

En esta comparación, la LCECS obtuvo 42.5 puntos y 82.7 de ponderación, que la ubica en segundo lugar, seguida, en tercer lugar, por la LCETE, con 41 puntos y 80.6 de ponderación. La LCEAPE se encuentra con 40 puntos y 77.7 de ponderación, queda en cuarto lugar.

De acuerdo con los valores y ponderaciones asignados a cada indicador, la puntuación total puede coincidir o ser igual entre dos o más programas, pero el porcentaje correspondiente a esta puntuación puede ser diferente, porque los puntajes obtenidos en los distintos indicadores no tienen pesos relativos iguales.

Resultados de la comparación para cada uno de los indicadores

Los resultados por programa educativo de la UAMCEH se incorporan en el diagnóstico por comparación, tanto en puntuación como en ponderación, para las tres categorías consideradas se presenta al finalizar este apartado.

Tabla 7. Resultados por programa educativo (Porcentaje)

		Concentrado general de indicadores por programa educativo (Porcentaje)			
		LCEAPE	LCECS	LCETE	LCEQB
Indicador	I. Personal académico Valor: 45%	38.2	41.6	42.8	43.9
	II. Alumnos Valor: 35%	22.8	22.8	22.8	22.8
	Organización y apoyos académicos Valor: 20%	16.7	18.3	15	18.3
Ponderación total		77.7	82.7	80.6	85

Fuente: Elaboración propia con datos del 2009 los programas educativos de ciencias de la educación de la UAMCEH.

Tabla 8. Resultados por programa educativo (Valores absolutos)

		Concentrado general de resultados por programa educativo (Valores absolutos)			
		LCEAPE	LCECS	LCETE	LCEQB
Indicador	I. Personal académico Valor: 45%	17	18.5	19	19.5
	II. Alumnos Valor: 35%	13	13	13	13
	Organización y apoyos académicos Valor: 20%	10	11	9	11
Puntuación total		40	42.5	41	43.5

Fuente: Elaboración propia con datos del 2009 los programas educativos de ciencias de la educación de la UAMCEH.

La aplicación de estas ponderaciones a los datos reales de cada institución se expone en forma detallada en el anexo, donde se pueden observar los porcentajes obtenidos y la ponderación correspondiente en cada uno de los indicadores incluidos en las tres categorías seleccionadas. La base de datos se construyó con las fuentes oficiales de información señaladas en cada uno de los rubros.

Cabe aclarar que se utilizó la misma fuente de información para todas las instituciones, dando prioridad a la información proporcionada por la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades.

Detección de brechas de desempeño entre los distintos programas educativos y la licenciatura líder

La detección de brechas de desempeño se realizó desde dos perspectivas: *a)* considerando que la LCEQB disputa el liderazgo junto con la LCECS, esto tiene el propósito de ubicar los indicadores que le impiden obtenerlo, y *b)* que la LCECS no obtiene un liderazgo claro y contundente, sino uno frágil y fuertemente disputado por la LCEQB.

Determinado el programa líder, se realizaron las comparaciones considerando los mejores resultados en el desempeño para cada uno de los indicadores seleccionados, a fin de obtener conclusiones en relación con la LCEQB y el resto de las carreras dado que era el objetivo del benchmarking.

- **Planta docente.** El indicador utilizado para determinar la calidad de la planta docente se basó en parámetros como los siguientes: número y porcentaje de profesores de acuerdo con la dedicación, dando mayor ponderación a los profesores de tiempo completo; así como a la formación

académica de los mismos. Es en la categoría correspondiente a personal académico, la LCEBQ muestra las mayores brechas de desempeño en relación con las otras carreras.

- **Estudiantes.** En este indicador se consideró el número total alumnos tanto hombres como mujeres de los distintos programas, número de egresados y número de titulados. Todas las licenciaturas presentan un empate en lo correspondiente a puntuación y ponderación. Sin embargo un punto importante que es necesario mencionar es que no existe una equidad de género entre los estudiantes, debido a que los hombres ocupan más del 50% de la matrícula programa educativo.
- **Organización y apoyos académicos.** En este indicador la LCEBQ no presenta brecha negativa en relación con la LCECS, al contrario, ambos se encuentran empatados, indicando que la forma en que utilizan parte de sus recursos es más adecuada que todas las demás carreras, y que sus estudiantes cuentan con mayor número de libros y computadoras por alumno, parámetros utilizados en esta categoría. Esta fortaleza de ambas carreras puede servir para impulsar los objetivos y metas señalados en el PDI de la UAMCEH 2011-2014

Conclusiones y estrategias para cerrar las brechas de desempeño entre los programas educativos

Las brechas de desempeño por programa educativo y las metas necesarias para cerrarlas son elementos fundamentales para la toma de decisiones que aseguren, por una parte, mejorar los servicios educativos por carrera, y por la otra, el liderazgo de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades.

En lo que respecta a la carrera líder dentro de esta comparación, la LCEBQ ha resultado ser una de las

carreras más exitosas en las categorías establecidas en este trabajo. Sin embargo a pesar de que sus números sean buenos en relación a los demás, debe tomar decisiones respecto a las cosas que ha dejado de hacer y que la podrían colocar en los puntos y ponderación máxima.

Por otra parte, la LCECS, quien aparece como segundo lugar, necesita detectar muy bien sus debilidades para poder llegar a ser la número uno. Para ello requiere revisar su planta docente y tratar de que aquellos que aún tienen un nivel de licenciatura puedan tener el grado de maestría y más tarde de doctorado, esto podría elevar la calidad de enseñanza.

Asimismo, la LCETE es una carrera que en comparación con las demás tiene un número de estudiantes considerables, por lo tanto es necesario que incrementen el número de profesores con grado de maestría y doctorado. Una deficiencia se encuentra en el apartado de organización y apoyos académicos, el programa requiere más libros para los estudiantes de esta carrera, además es necesario gestionar más computadoras para que los estudiantes tengan mayor oportunidad de encontrar alguna disponible cuando requieran realizar trabajos académicos o para uso de una clase. En resumen habrá que gestionar varios elementos de apoyo a sus estudiantes en esta carrera.

Por último tenemos a la LCEAPE, la cual ocupó el último lugar en este diagnóstico comparativo. Se requiere de un gran esfuerzo por parte de su planta docente y

de los directivos de la UAMCEH para tratar de cerrar las brechas de desempeño que existen entre esta licenciatura y las de los lugares 1 y 2, las cuales son realmente considerables. Las deficiencias son reales en los distintos indicadores pero conociéndolas se tienen mayores elementos para impulsar un programa de cooperación entre estos programas con los que se cerrarían las brechas de desempeño y se avanzaría en la mejora de toda la Unidad Académica.

Referencias

- ANUIES (2004). Documento estratégico para la innovación de la educación superior. Recuperado el 8 de mayo de 2004 de http://comitecurricularsistemas.wikispaces.com/file/view/INNOVACION_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR_ANUIES_MAYO+2004.pdf
- Camp, R. (1993). *Benchmarking. La búsqueda de las mejores prácticas en la industria que conducen a un desempeño excelente*. México: Panorama Editorial.
- Loría, E. (2002). *La competitividad de las universidades públicas mexicanas. Una propuesta de evaluación*. México: UAEM y Plaza y Valdés.
- Marúm, E., Robles, M.L. y Villaseñor, M.G. (2005). *Benchmarking en áreas y procesos Académicos*. México: ANUIES.
- Spendolini, M.J. (1995). *Benchmarking*. Bogotá: Editorial Norma.

ANEXOS

Tabla 9. Detección de brechas de desempeño y diferencias generales

		<i>Concentrado general de indicadores por programa educativo (Porcentaje)</i>			
		<i>LCEAPE</i>	<i>LCECS</i>	<i>LCETE</i>	<i>LCEQB</i>
Indicador	I. Personal académico (Valor: 45%)	38.2	41.6	42.8	43.9
	II. Alumnos (Valor: 35%)	22.8	22.8	22.8	22.8
	III. Organización y apoyos académicos (Valor: 20%)	16.7	18.3	15	18.3
Ponderación total		77.7	82.7	80.6	85

Fuente: Elaboración propia con datos del 2009 los programas educativos de ciencias de la educación de la UAMCEH.

		<i>Diferencias entre el programa educativo líder y el resto de los programas educativos (Porcentaje)</i>			
		<i>LCEAPE</i>	<i>LCECS</i>	<i>LCETE</i>	<i>LCEQB</i>
Indicador	I. Personal académico (Valor: 45%)	-5.7	-2.3	-1.1	.....
	II. Alumnos (Valor: 35%)	0	0	0	.....
	III. Organización y apoyos académicos (Valor: 20%)	-1.6	0	-3.3	.....
Ponderación total		-7.3	0	-4.4	.....

Fuente: Elaboración propia con datos del 2009 los programas educativos de ciencias de la educación de la UAMCEH.

		<i>Diferencias con el mejor resultado por indicador (Porcentaje)</i>			
		<i>LCEAPE</i>	<i>LCECS</i>	<i>LCETE</i>	<i>LCEQB</i>
Indicador	I. Personal académico (Valor: 45%)	-2.5	-1	-0.5	.....
	II. Alumnos (Valor: 35%)	.....	.....	.....	.....
	III. Organización y apoyos académicos (Valor: 20%)	-1.6	.....	-3.3	.....
Ponderación total		-4.1	-1	-3.8	.....

Fuente: Elaboración propia con datos del 2009 los programas educativos de ciencias de la educación de la UAMCEH.

		Concentrado general de resultados por programa educativo (valores absolutos)			
		LCEAPE	LCECS	LCETE	LCEQB
Indicador	I. Personal académico (Valor: 45%)	17	18.5	19	19.5
	II. Alumnos (Valor: 35%)	13	13	13	13
	III. Organización y apoyos académicos (Valor: 20%)	10	11	9	11
Puntuación total		40	42.5	41	43.5

Fuente: Elaboración propia con datos del 2009 los programas educativos de ciencias de la educación de la UAMCEH.

		Diferencias entre el programa educativo líder y el resto de los programas educativos comparados (valores absolutos)			
		LCEAPE	LCECS	LCETE	LCEQB
Indicador	I. Personal académico (Valor: 45%)	-2.5	-1	-0.5	.....
	II. Alumnos (Valor: 35%)	0	0	0	....
	III. Organización y apoyos académicos (Valor: 20%)	-1	0	-2	.....
Puntuación total		-3.5	-1	-2.5	.....

Fuente: Elaboración propia con datos del 2009 los programas educativos de ciencias de la educación de la UAMCEH.

		Diferencias con el mejor resultado por indicador (valores absolutos)			
		LCEAPE	LCECS	LCETE	LCEQB
Indicador	I. Personal académico (Valor: 45%)	-2.5	-1	-0.5	.....
	II. Alumnos (Valor: 35%)	.....	.....	.....	.....
	III. Organización y apoyos académicos (Valor: 20%)	-1	.....	-2	.....
Puntuación total		-3.5	-1	-2.5	

Fuente: Elaboración propia con datos del 2009 los programas educativos de ciencias de la educación de la UAMCEH.

Tabla 10. Indicadores de personal académico

Programa educativo	Profesores por tiempo de dedicación						
	Total	Horario completo			Horario libre		
		Absoluto	%	Ponderación	Absoluto	%	Ponderación
LCEAPE	19	9	47.4	2.5	10	52.6	2.0
LCECS	19	9	47.4	2.5	10	52.6	2.0
LCETE	31	13	42.0	2.5	18	58.0	2.0
LCEQB	16	11	68.7	3.0	5	31.3	1.5

Fuente: Elaboración propia con datos del 2009 los programas educativos de ciencias de la educación de la UAMCEH.

Tabla 11. Indicadores de personal académico (Continuación)

Programa educativo	Nivel de escolaridad										Perfil Promep					
	Total	Licenciatura			Maestría			Doctorado			Perfil Promep			Adscritos al SNI		
		Absoluto	%	Ponderación	Absoluto	%	Ponderación	Absoluto	%	Ponderación	Absoluto	%	Ponderación	Absoluto	%	Ponderación
LCEAPE	19	3	15.8	3.0	15	78.9	3.0	1	5.3	2.5	7	36.8	3.0	0	0	1.0
LCECS	19	6	31.6	2.0	6	31.6	3.0	7	36.8	3.0	5	26.3	3.0	1	5.3	3.0
LCETE	31	7	22.6	3.0	21	67.7	3.0	3	9.7	2.5	8	25.8	3.0	1	3.2	3.0
LCEQB	16	1	6.3	3.0	13	81.3	3.0	2	12.5	3.0	7	43.8	3.0	2	12.5	3.0

Fuente: Elaboración propia con datos del 2009 los programas educativos de ciencias de la educación de la UAMCEH.

Tabla 12. Indicadores de estudiantes

Programa educativo	Matrícula 2009	Proporción de hombres	%	Ponderación	Proporción de mujeres	%	Ponderación
LCEAPE	276	154	55.8	2.0	122	44.2	1.0
LCECS	282	154	54.6	2.0	128	45.4	1.0
LCETE	589	365	62	2.0	224	38	1.0
LCEQB	149	96	64.4	2.0	53	35.6	1.0

Fuente: Elaboración propia con datos del 2009 los programas educativos de ciencias de la educación de la UAMCEH.

Tabla 13. Indicadores de estudiantes (Continuación)

<i>Programa educativo</i>	<i>Egresados</i>	<i>%</i>	<i>Ponderación</i>	<i>Titulados</i>	<i>%</i>	<i>Ponderación</i>
LCEAPE	24	8.7	1.0	12	4.3	1.0
LCECS	24	8.5	1.0	15	5.3	1.0
LCETE	64	10.9	1.0	36	6.1	1.0
LCEQB	21	14.0	1.0	16	10.7	1.0

Fuente: Elaboración propia con datos del 2009 los programas educativos de ciencias de la educación de la UAMCEH.

Tabla 14. Indicadores de estudiantes (Continuación)

<i>Curso propedéutico</i>	<i>Ponderación</i>	<i>Movilidad estudiantil</i>	<i>Ponderación</i>	<i>Asesorías</i>	<i>Ponderación</i>	<i>Tutoría</i>	<i>Ponderación</i>
Sí	2.0	Sí	2.0	Sí	2.0	Sí	2.0
Sí	2.0	Sí	2.0	Sí	2.0	Sí	2.0
Sí	2.0	Sí	2.0	Sí	2.0	Sí	2.0
Sí	2.0	Sí	2.0	Sí	2.0	Sí	2.0

Tabla 15. Indicadores de organización y apoyos académicos

<i>Programa educativo</i>	<i>Trabajo colectivo</i>	<i>Ponderación</i>	<i>Biblioteca</i>			<i>Laboratorio de cómputo</i>			<i>Becas</i>		
			<i>Libros por alumno</i>			<i>Alumnos por computadora</i>			<i>Alumnos becados</i>		
			<i>Absoluto</i>	<i>Libros</i>	<i>Ponderación</i>	<i>Absoluto</i>	<i>computadoras</i>	<i>Ponderación</i>	<i>Absoluto</i>	<i>%</i>	<i>Ponderación</i>
LCEAPE	Sí	2.0	2979	10.8	3.0	70	3.9	2.0	163	59.0	3.0
LCECS	Sí	2.0	8017	28.4	3.0	70	4.0	3.0	135	47.9	3.0
LCETE	Sí	2.0	3168	5.4	2.0	70	8.4	2.0	346	58.7	3.0
LCEQB	Sí	2.0	4199	28.2	3.0	70	2.1	3.0	87	58.4	3.0

Fuente: Elaboración propia con datos del 2009 los programas educativos de ciencias de la educación de la UAMCEH.

4. Benchmarking de la evaluación de alumnos docentes en las maestrías en Derecho y en Gestión y Políticas de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara

Mayra Lizeth López Pérez* y María Guadalupe Villaseñor Gudiño**

La evaluación es un proceso de valoración de algo (lo que se evalúa), sobre la base de ciertos parámetros o criterios de referencia e información recogida con cualquier tipo de instrumentos, con la finalidad de tomar decisiones en los ámbitos que corresponden.

SIGFREDO CHIROQUE CHUNGA

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se realiza un *benchmarking* concerniente a la forma como se evalúa a los docentes en la maestría en Derecho, haciendo la comparación con la maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior con sede en dos centros universitarios

de la Universidad de Guadalajara. Cabe hacer mención que ambas maestrías tienen diferentes orientaciones, la maestría en Derecho tiene la orientación de ser profesionalizante, mientras que la maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior tiene la orientación de investigación; ésta última está consolidada, mientras que la primera se encuentra en proceso de consolidación. Ambas maestrías pertenecen al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Los Programas con orientación profesional son los posgrados de especialidad o de maestría que respondan a necesidades de los sectores de la sociedad y están ampliamente justificados, además de proporcionar al estudiante una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento con alta capacidad para el ejercicio profesional. En tanto que los programas con orientación a la investigación proveen una formación que permite al estudiante iniciar su carrera en la investigación científica, humanística o tecnológica, guiado por un profesor o investigador de su área; su trabajo de investigación genera conocimiento nuevo

* Estudiante de la maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Becada por CONACYT.

** Profesora investigadora del Centro para la Calidad e Innovación de la Educación Superior del CUCEA de la UdeG.

con la calidad y el valor suficiente para ser aceptado por sus pares para presentarse y/o publicarse en los foros y revistas internacionales de su especialidad.

Dichas maestrías, por ser parte del PNPC, tienen la obligación de contar con personal capacitado para poder seguir siendo parte de dicho padrón, el cual tiene como misión *fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional, que dé sustento al incremento de las capacidades científicas, tecnológicas, sociales, humanísticas, y de innovación del país.*

El PNPC establece en sus propósitos reconocer los programas de especialidad, maestría y doctorado en las diferentes áreas del conocimiento, mismos que cuentan con núcleos académicos básicos, altas tasas de graduación, infraestructura necesaria y alta productividad científica o tecnológica, lo cual les permite lograr la pertinencia de su operación y óptimos resultados. De igual forma, el PNPC impulsa la mejora continua de la calidad de los programas de posgrado que ofrecen las IES e instituciones afines del país.

La evaluación de los aprendizajes es un proceso permanente de información y reflexión sobre el proceso de producción de los aprendizajes y así mismo los objetivos que persigue la evaluación de la práctica docente.

Por tal motivo, de acuerdo con Chiroque (2006), evaluar es *emitir un juicio de valor* sobre una realidad determinada u objeto de evaluación, para tomar decisiones con base en la información sistemáticamente recogida.

Así mismo, Chiroque nos dice que en toda práctica evaluadora se encuentran cuatro componentes centrales: *a)* un objeto de evaluación; *b)* información confiable sobre lo que se evalúa, desagregada de manera sistemática; *c)* emisión de juicio de valor sobre lo que se evalúa, con base en parámetros de valoración establecidos, y *d)* toma de decisiones.

Con el presente estudio se pretende obtener elementos para saber cuál de las dos maestrías tiene mejores resultados en cuanto a la evaluación que sus alumnos realizan a quienes son docentes. El tipo de diagnóstico por comparación realizado es un benchmarking interno, ya que se lleva a cabo dentro de la Universidad de Guadalajara y así mismo es funcional o genérico, se presentan los indicadores utilizados y los criterios establecidos para su ponderación, se analizan los resultados y se exhiben las conclusiones a las que se llegaron, así como las posibles estrategias para cerrar las brechas.

MARCO CONCEPTUAL

Se dice que la *evaluación* es un proceso cuya misión es determinar, de forma objetiva y sistemática, el mérito, la capacidad y el valor. Por tal motivo, la evaluación es una herramienta para llegar a un simple resultado, llamado evaluación de los aprendizajes. La evaluación inicial determina la situación de cada alumno antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero así mismo es la que nos permite diagnosticar y poder organizar, elaborar, planear, evaluar, adecuar o reorientar y dar seguimiento de los avances.

La evaluación se puede realizar a través de diversos medios: cuestionarios abiertos y redes sistémicas, cuestionarios de opción múltiple, pautas de observación y entrevistas. Toda actividad de evaluación tiene un proceso de tres etapas: recogida de información, análisis y toma de decisiones de acuerdo al juicio emitido. Existen diferentes tipos de evaluación, entre los cuales se destacan los siguientes:

Función formativa: la evaluación se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha, los procesos educativos para así conseguir las metas u objetivos previstos. Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos.

Función sumativa: suele aplicarse más en la evaluación de productos, es decir, de procesos terminados, con realizaciones precisas y valorables. Con la evaluación no se pretende modificar, ajustar o mejorar el objeto de la evaluación, sino simplemente determinar su valía, en función del empleo que se desea hacer del mismo posteriormente.

Evaluación interna: es aquella que es llevada a cabo y promovida por los propios integrantes de un centro, un programa educativo, etc. A su vez, la evaluación interna ofrece diversas alternativas de realización: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

Evaluación externa: se da cuando agentes no integrantes de un centro escolar o de un programa evalúan su funcionamiento. Suele ser el caso de la “evaluación de expertos”. Estos evaluadores pueden ser inspectores de evaluación, miembros de la Administración, investigadores, equipos de apoyo a la escuela, etc.

Evaluación inicial: se realiza al comienzo del curso académico, de la implantación de un programa educativo, del funcionamiento de una institución escolar, etc.

Evaluación procesual: consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento de un centro, de un programa educativo, del proceso de aprendizaje de un alumno, de la

eficacia de un profesor, etc. a lo largo del periodo de tiempo fijado para la consecución de unas metas u objetivos. La evaluación procesual es de gran importancia dentro de una concepción formativa de la evaluación, porque permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha.

Evaluación final: consiste en la recogida y valoración de unos datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, un programa, un trabajo, un curso escolar, etc. o para la consecución de unos objetivos.

En este caso, se trata de una evaluación final que realizan los alumnos a sus profesores al final de cada ciclo lectivo, o sea de cada semestre.

JUSTIFICACIÓN

Las organizaciones educativas universitarias tienen como función sustantiva la docencia, además de la investigación, la difusión y servicio a la sociedad, y es por ello que se requiere que se evalúe si se cumple con cada una de esas funciones; con el *benchmarking* se pretende explicar la importancia de esta herramienta estratégica de diagnóstico para obtener los mejores resultados y poder así decir cuál de las dos maestrías tiene mejores resultados en cuanto a la evaluación realizada por los alumnos a los docentes y poder aprender de estos resultados generando acciones de cooperación académica.

¿Por qué se necesita evaluar?

Existen numerosos ejemplos en la evaluación de la docencia en los que las opiniones emitidas por los encuestados, entendidas como satisfacción, tienen un importante componente subjetivo derivado de dife-

rentes factores que deberían ser tomados en consideración, permitiendo que el alumno pudiera expresar, tras cada pregunta, sus opiniones.

Las formas de evaluar la actividad docente y del profesorado, en México se realiza a través de encuestas dirigidas a los alumnos. En dichos cuestionarios prevalecen las dimensiones relativas a la planeación, el desarrollo y la cobertura del programa, así como a las formas de evaluación de los aprendizajes. Y en menor medida, se consideran dimensiones sobre el dominio de la asignatura, manejo de técnicas didácticas, estilo de interacción profesor-alumno, la motivación, la asistencia y puntualidad.

¿Qué fines persigue la evaluación?

Según Valdés (2000), los fines que se persiguen en este tipo de evaluación son: mejoramiento de la institución y de la enseñanza en el aula, responsabilidad y desarrollo profesional, control administrativo y pago por mérito.

¿Qué modelos de evaluación existen?

Los modelos de evaluación del desempeño del maestro, identificados por la investigación educativa, son: modelo centrado en el perfil del maestro, modelo centrado en los resultados obtenidos, modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula y modelo de la práctica reflexiva. Con dichos modelos se evalúa a los docentes y su grado de concordancia con los rasgos y características, según un perfil previamente determinado, de lo que constituye un profesor ideal. Es por ello que dicho proceso debe de ser congruente con el modelo educativo de la institución, y con interpretar de acuerdo al contexto y a los procesos que alumnos y profesores viven en el aula y fuera de ella.

Perrenoud (2008) señala que en una institución educativa la evaluación se refiere a las conductas o

a su producto, es decir, que el alumno sea un reflejo de un trabajo completo, donde se busca un desarrollo educativo continuo, desplegando sus capacidades y a su vez resaltando sus fortalezas y oportunidades para que las competencias se realicen con mayor eficiencia y eficacia.

¿Cómo se debe emplear la evaluación?

La evaluación docente a través de la opinión de los alumnos, se emplea con los cuestionarios ya mencionados, para con ello poder obtener de manera sistemática la opinión de los estudiantes sobre el desempeño de sus profesores. Los instrumentos aplicados a los alumnos por lo general contienen preguntas cerradas, aunque también pueden ser abiertas, o de ambos tipos.

¿Qué deben contener dichos cuestionarios de evaluación?

Es importante mencionar que, de forma general, los cuestionarios que responden los alumnos en la evaluación del desempeño docente deben de contener como base las siguientes dimensiones:

- Planeación del curso
- Preparación de la clase
- Metodología didáctica
- Actitud del profesor
- Evaluación de los alumnos
- Resultados de su labor educativa

¿Por qué es importante utilizar la evaluación?

Con la evaluación se pretende cumplir con los objetivos planteados por IES; tiene como propósito determinar en qué medida se están cumpliendo las metas de calidad que se fijan en los estándares, asociadas a los aprendizajes que se espera logren los estudiantes a su paso por la escuela. Con la evaluación se brinda

una retroalimentación a las instituciones educativas, y con ello poder detectar fortalezas y debilidades. Es por ello que la evaluación es un instrumento para el mejoramiento que permite obtener información válida y confiable sobre las consecuencias de acciones específicas, para así poder lograr las metas plantadas por dichas instituciones de educación.

¿Cuáles son los beneficios de utilizar el benchmarking?

El benchmarking es una de las herramientas utilizadas por las organizaciones empresariales para aumentar su competitividad. Con este instrumento de diagnóstico se pretende analizar y determinar lo que hace la competencia con la finalidad de facilitar la adopción de medidas orientadas a la mejora continua. En el caso de la Institución Educativa, no es la competitividad lo que se persigue, sino la cooperación solidaria entre las instituciones, áreas o procesos comparados para cerrar las brechas de desempeño detectadas en este tipo de diagnóstico.

DESARROLLO DEL BENCHMARKING

La metodología a utilizar en el presente diagnóstico se encuentra basada en las propuestas de Robert Camp (2003) y de Spendolini (1995), complementadas con la metodología propuesta por Marúm *et al.* (2005). De acuerdo con Camp, este proceso comienza con la fase de planeación, donde se establece el objetivo de la comparación, se definen las instituciones que formarán parte de dicha comparación, así como la información que se utilizará, las fuentes y la forma en que se obtendrá la información a fin de garantizar su comparabilidad. Esta fase concluye con la determinación de la organización líder y la identificación de

las brechas de desempeño con respecto a la misma. En esta fase se utiliza la propuesta de Spendolini, de asignar valores entre 1 y 3 o entre 1 y 5, o bien asignar rangos de valor con ponderaciones para los indicadores y parámetros que ordenarán y sistematizarán la información.

La siguiente fase es la de integración de los resultados obtenidos, en ella se fijan objetivos operacionales de mejora para cerrar las brechas detectadas, con lo que se definen compromisos de trabajo para las diferentes áreas de la organización, se elaboran las propuestas estratégicas y se valoran los posibles cursos de acción. La última fase del proceso es la de acción, que consiste básicamente en: *a)* la puesta en marcha de las estrategias y las acciones determinadas en la fase de integración de resultados, y *b)* la obtención del respaldo de los directivos y de los responsables de las áreas involucradas para llevar a la práctica las acciones concretas que permitan acortar o eliminar las brechas de desempeño en relación con la institución líder.

El benchmarking, como forma de hacer diagnóstico en las organizaciones empresariales, ha sido adaptado a las organizaciones no empresariales, y en especial en las IES comienza a utilizarse como forma complementaria a los diagnósticos estratégicos de fortalezas, oportunidades, debilidades y riesgos que forman parte de los procesos de planeación estratégica. Existe, al menos, una asociación que promueve los diagnósticos por comparación en la educación superior, el Consortium for Higher Education Benchmarking Analysis (CHEBA), además el uso de esta herramienta para la planeación de la toma de decisiones se hace cada vez más frecuente (Villa Rivera, 2004).

Las IES son organizaciones que también están sujetas a competencia y a exigencias sociales, no del mismo tipo que las empresariales, puesto que su existencia no tiene un cuestionamiento directo y de corto

plazo como el que impone la lógica del mercado, pero están sujetas a rendir buenas cuentas a la sociedad a la que sirven, y a participar en procesos de acreditación y certificación de su calidad para sostenerse y crecer (Villa Rivera, 2004). De acuerdo con Camp las siguientes etapas, se van desarrollando de manera didáctica para una mayor comprensión lógica.

Fase de planeación. Identificar qué se va a someter a benchmarking. ¿Qué ha sido objeto de benchmarking?

La evaluación aplicada por los alumnos para poder evaluar el desempeño docente en la Universidad de Guadalajara (UdG), dentro de dos posgrados, ambos pertenecientes a el PNPC, con distintas orientación, como ya se mencionó.

Identificar organizaciones comparables. ¿Entre qué instituciones se ha realizado la comparación?

La institución de educación superior nacional objeto de análisis con la herramienta estratégica del benchmarking es la Universidad de Guadalajara, en sus maestría de Derecho y Gestión y Políticas de la Educación Superior. En dichos posgrados se procedió a revisar los cuestionarios de evaluación que implementan para determinar el desempeño docente, para con ello poder identificar cuál de las dos maestrías obtuvo mejores resultados.

Los planes de estudios de las dos maestrías comparadas

Ambos planes de estudio tienen una carga en créditos muy parecida, una tiene 99 créditos y la otra 108, por lo que el número de profesores y la carga de trabajo de sus estudiantes son similares.

Plan de estudios de la maestría en Gestión y Políticas de Educación Superior

Áreas	Créditos	%
Formación básica común obligatoria	12	12.2
Formación básica particular obligatoria	24	24.2
Formación especializante obligatoria	21	21.2
Formación especializante selectiva	24	24.2
Formación optativa abierta	18	18.2
Créditos requeridos para obtener el grado	99	100

Fuente: "Plan de Estudio". Coordinación de la Maestría en GPES.

Plan de estudios de la maestría en Derecho

Áreas	Créditos	%
Formación básica particular obligatoria	16	15
Formación especializante obligatoria	60	55
Formación especializante selectiva	12	11
Trabajo de tesis	20	19
Créditos requeridos para obtener el título	108	100

Fuente: "Plan de Estudio". Coordinación de la Maestría Derecho.

Instrumentos utilizados para la evaluación de profesores

A continuación se presenta los instrumentos utilizados por ambas maestrías para evaluar a los profesores de sus planteles de estudio. Estos instrumentos son diferentes y no están armonizados, pero, aunque con diferente redacción, contienen ítems que pueden equipararse.

Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior
<i>Capacidad de motivación</i>
El maestro es dinámico y entusiasma a los alumnos
Le satisface enseñar y muestra gusto por la materia
Conocimiento de la materia
El maestro conoce el contexto general de la materia
Aporta conceptos no plasmados en los libros o material
<i>Nivel de enseñanza</i>
El maestro define claramente los objetivos del curso
Expone con claridad y precisión su materia
Sus presentaciones son organizadas y lógicas
<i>Mantiene el interés y atención de los alumnos</i>
¿Se presentaron ejemplos reales y relacionados con el campo laboral o la vida diaria?
Sus explicaciones no son repetitivas
<i>Relación con estudiantes</i>
El maestro mantiene respeto hacia los alumnos
¿En este curso se promovieron actitudes y valores como la equidad, honestidad, compromiso, puntualidad, disciplina, entre otros?
¿Se promovió que los participantes expresaran y fundamentaran sus opiniones sobre los temas desarrollados en el curso?
<i>Nivel de cumplimiento</i>
El maestro cumple completamente con el programa
Llega puntualmente a clases
¿Se evaluaron las actividades, las tareas, los trabajos y los exámenes, de acuerdo con los criterios establecidos al inicio?
¿Se cumplieron los acuerdos establecidos en conjunto?
Asiste a todas las clases programadas
<i>Calidad de material empleado</i>
Controla discusiones y logra concluir sin alteraciones
¿Se utilizaron recursos alternativos para comprender mejor algún tema o contenido?

Fuente: "Evaluación de profesores ciclo escolar 2011- B", Coordinación de la maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior.

Maestría en Derecho
<i>Capacidad de motivación</i>
Demuestra una actitud positiva hacia los alumnos
Demuestra entusiasmo por el contenido de la enseñanza
Estimula el interés de sus alumno por aprender nuevos conocimientos
Muestra preocupación por el proceso de aprendizaje de los alumnos
Motiva a sus alumnos para ser responsables de su proceso de aprendizaje
<i>Conocimiento de la materia</i>
Vincula su experiencia académico y/o profesional con la docencia en la línea de formación de posgrado
Propicia la reflexión sobre los contenidos tratados
Ejemplifica al definir algún concepto o idea general
Asigna tareas que requieran lectura adicionales para ser resueltas
Los contenidos abordados en la clase permiten explicar situaciones de la vida cotidiana
Establece claramente las relaciones de un tema con otro
Contrasta las implicaciones de distintas corrientes o teorías filosóficas
Existe equilibrio entre el conocimiento teórico y práctico que recibe el profesor
Explora los conocimientos previos de los alumno al iniciar un tema
<i>Nivel de enseñanza</i>
Define los objetivos al inicio del curso
Explica claramente los contenidos del curso
Presenta los criterios de evaluación al inicio del curso
Presenta el programa al inicio del curso
Enfatiza los aspectos importantes del curso

Relación con estudiantes
Propicia la integración de grupos para realizar trabajo en colaboración, durante las actividades de aprendizaje
Promueve una dinámica de trabajo que motiva el interés y la participación de los alumnos en el abordaje de los contenidos, el debate y la discusión académica
Se cerciora que los alumnos han comprendido un tema antes de pasar a otro
Nivel de cumplimiento
Emplea una evaluación adecuada a los contenidos del curso
Realiza de forma imparcial la evaluación
Si Usted solicitó al profesor que lo atendiera fuera de horas de clase, ¿cómo fue la atención?
Calidad de material empleado
Utiliza textos apropiados en cuanto a pertinencia
Utiliza textos apropiados en cuanto a extensión
Utiliza textos apropiados en cuanto a su actualidad
Los procedimientos de evaluación aplicados permiten devolver al alumno una información útil para mejorar su desempeño académico
Realiza el trabajo con sentido de responsabilidad y compromiso

Fuente: "Evaluación de Profesores ciclo escolar 2011-B", Coordinación de la maestría en Derecho.

Determinar el método para la recopilación de datos y aplicarlo. ¿Cómo se han recopilado los datos?

Se consultó a las coordinaciones de ambos posgrados para poder adquirir los instrumentos con los cuales evalúan a los docentes y así mismo en Internet para poder obtener información sobre el PNPC del CONACYT y el Reglamento General de Posgrados.

Fase de análisis

Los instrumentos de evaluación de ambos posgrados se desglosan de la siguiente forma:

a) Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior

Evaluación de profesores	
1	Nivel de enseñanza
1.1	El maestro define claramente los objetivos del curso
1.2	Expone con claridad y precisión su materia
1.3	Sus presentaciones son organizadas y lógicas
1.4	Mantiene el interés y atención de los alumnos
1.5	¿Se presentaron ejemplos reales y relacionados con el campo laboral o la vida diaria?
1.6	Sus explicaciones no son repetitivas
2	Nivel de cumplimiento
2.1	El maestro cumple completamente con el programa
2.2	Llega puntualmente a clases
2.3	¿se evaluaron las actividades, las tareas, los trabajos y los exámenes, de acuerdo con los criterios establecidos al inicio?
2.4	¿Se cumplieron los acuerdos establecidos en conjunto?
2.5	Asiste a todas las clases programadas
3	Capacidad de motivación
3.1	El maestro es dinámico y entusiasma a los alumnos
3.2	Le satisface enseñar y muestra gusto por la materia
4	Conocimiento de la materia
4.1	El maestro conoce el contexto general de la materia
4.2	Aporta conceptos no plasmados en los libros o materiales
5	Relación con estudiantes
5.1	El maestro mantiene respeto hacia los alumnos

5.2	¿En este curso se promovieron actitudes y valores como la equidad, honestidad, compromiso, puntualidad, disciplina, entre otros?
5.3	¿Se promovió que los participantes expresaran y fundamentaran sus opiniones sobre los temas desarrollados en el curso?
6	Calidad del material empleado
6.1	Controla discusiones y logra concluir sin alteraciones
6.2	¿Se utilizaron recursos alternativos para comprender mejor algún tema o contenido?

Fuente: "Evaluación de Profesores ciclo escolar 2011 B", Coordinación de la maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior.

b) Maestría en Derecho

Evaluación Profesores	
1.	Presenta el programa al inicio del curso
2.	Define los objetivos al inicio del curso
3.	Presenta los criterios de evaluación al inicio del curso
4.	Explica claramente los contenidos del curso
5.	Enfatiza los aspectos importantes del curso
6.	Estimula el interés de sus alumno por aprender nuevos conocimientos
7.	Muestra preocupación por el proceso de aprendizaje de los alumnos
8.	Realiza el trabajo con sentido de responsabilidad y compromiso
9.	Demuestra una actitud positiva hacia los alumnos
10.	Demuestra entusiasmo por el contenido de la enseñanza
11.	Motiva a sus alumnos para ser responsables de su proceso de aprendizaje
12.	Vincula su experiencia académica y/o profesional con la docencia en la línea de formación de posgrado
13.	Propicia la integración de grupos para realizar trabajo en colaboración, durante las actividades de aprendizaje

14.	Promueve una dinámica de trabajo que motiva el interés y la participación de los alumnos en el abordaje de los contenidos, el debate y la discusión académica
15.	Asigna tareas que requieran lectura adicionales para ser resueltas
16.	Los contenidos abordados en la clase permiten explicar situaciones de la vida cotidiana
17.	Establece claramente las relaciones de un tema con otro
18.	Contrasta las implicaciones de distintas corrientes o teorías filosóficas
19.	Explora los conocimientos previos de los alumno al iniciar un tema
20.	Se cerciora que los alumno han comprendido un tema antes de pasar a otro
21.	Ejemplifica al definir algún concepto o idea general
22.	Utiliza textos apropiados en cuanto a extensión
23.	Utiliza texto apropiados en cuanto a pertinencia
24.	Utiliza textos apropiados en cuanto a su actualidad
25.	Propicia la reflexión sobre los contenidos tratados
26.	Emplea una evaluación adecuada a los contenidos del curso
27.	Los procedimientos de evaluación aplicados permiten devolver al alumno una información útil para mejorar su desempeño académico
28.	Existe equilibrio entre el conocimiento teórico y práctico que recibe el profesor
29.	Realiza de forma imparcial la evaluación
30.	Si Usted solicitó al profesor que lo atendiera fuera de horas de clase, ¿cómo fue la atención?

Fuente: "Evaluación de Profesores ciclo escolar 2011 B", Coordinación de la maestría en Derecho

Indicadores utilizados

Los indicadores seleccionados que se utilizaron para la realización de este diagnóstico se limitaron a cuatro, se consideraron aquellos proporcionados por ambos posgrados y con base en dicha información se pretende verificar los resultados, que fueron las siguientes:

Indicadores	Porcentaje máximo asignado
Desempeño docente	40%
Relación entre profesor y alumno	20%
Criterio de evaluación	20%
Instrumento de evaluación	20%
Total	100%

A continuación se presentan desagregados los componentes de cada uno de los indicadores utilizados:

Desempeño docente (Ponderación total: 40%)
El maestro cumple completamente con el programa
Llega puntualmente a clases
El maestro cumple con la evaluación de las actividades, las tareas, los trabajos y los exámenes, de acuerdo con los criterios establecidos
El docente cumple con acuerdos establecidos
Asiste a todas las clases programadas

Relación entre profesor y alumno (Porcentaje: 20%)
El maestro mantiene respeto hacia los alumnos
Se promovieron actitudes y valores como la equidad, honestidad, compromiso, puntualidad, disciplina, entre otros
Se promovió que los participantes expresaran y fundamentaran sus opiniones sobre los temas desarrollados en el curso

Criterios de evaluación (Porcentaje: 20%)
Capacidad de motivación
Conocimiento de la materia
Nivel de enseñanza

Relación con el estudiante
Nivel de cumplimiento
Capacidad de material empleado

Instrumento de evaluación (Porcentaje 20%)
Evaluación a profesores de la maestría en Derecho
Evaluación a profesores de la maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior.

Descripción y puntaje asignado a los indicadores

Con los rangos y los valores asignados a cada uno de los indicadores, se pretende darle coherencia a los datos descritos anteriormente. Por tal motivo para realizar esta valoración se consideró la propuesta de Spendolini (1995), de asignar el mayor valor a aquellos resultados que muestren mayor acercamiento al modelo ideal o a las condiciones esperadas.

Por tal razón se consideró importante asignar dichos puntajes considerando la importancia para el diagnóstico, los puntajes más bajos fueron asignados para la relación alumno profesor, criterio de evaluación y los instrumentos utilizados, ya que se considera un requisito que se puede cubrir con más facilidad en comparación con el desempeño docente.

Por tal motivo se consideró importante otorgar mayor peso relativo al desempeño docente, ya que de este depende que se cubra con los parámetros establecidos en el PNPC, como se menciona anteriormente y dentro de los objetivos de dicho programa es esencial “fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional, que dé sustento al incremento de las capacidades científicas, tecnológicas, sociales, humanísticas y de innovación del país”.

A continuación se presentan las ponderaciones y puntuaciones específicas para cada indicador utilizado en el benchmarking de la evaluación que realizan los alumnos a los docentes. Estas puntuaciones se hicieron considerando las propuestas de Spendolini (1995) y las premisas antes descritas sobre la importancia que cada componente puede tener dentro del logro de la calidad educativa y la facilidad o dificultad para cumplir con el indicador. Así, los puntajes asignados fueron:

Criterios de evaluación (Porcentaje)	Puntaje asignado
Capacidad de motivación	5
Conocimiento de la materia	4
Nivel de enseñanza	3
Relación con el estudiante	3
Nivel de cumplimiento	2
Capacidad de material empleado	1

Relación entre profesor y alumno (Porcentaje 20%)	Puntaje asignado
El maestro mantiene respeto hacia los alumnos	5
Se promovieron actitudes y valores como la equidad, honestidad, compromiso, puntualidad, disciplina, entre otros	4
Se promovió que los participantes expresaran y fundamentaran sus opiniones sobre los temas desarrollados en el curso	3

Instrumento de evaluación (Porcentaje 20%)	Puntaje asignado
Evaluación a profesores de la maestría en Derecho	5
Evaluación a profesores de la maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior.	4

Desempeño docente (Ponderación total 40%)	Puntaje asignado
El maestro cumple completamente con el programa	5
Llega puntualmente a clase	3
El maestro cumple con la evaluación de las actividades, las tareas, los trabajos y los exámenes de acuerdo con los criterios establecidos	4
El docente cumple con los acuerdos establecidos	2
Asiste a todas las clases programadas	1

RESULTADOS DEL BENCHMARKING

Los resultados del diagnóstico por comparación a los que se llegó, con base en los cuestionarios de evaluación para cada una de las maestrías incluidas en el análisis, se presenta a continuación en las siguientes tablas, de acuerdo con las calificaciones que se le asignó a cada rubro del cuestionario. Se hace la aclaración de que solo se tomaron en cuenta las materias que son similares en los programas de estudio de ambos posgrados, siendo *Ex* = excelente o máximo puntaje de las respuestas donde los estudiantes calificaron así al profesor en ese rubro; *Mb* = muy bien o puntaje alto y *B* = bien o puntaje intermedio, respuestas que se asocian con el grado de cumplimiento de cada indicador.

Capacidad de motivación	Maestría en Gestión	Maestría en Derecho
El maestro es dinámico y entusiasma a los alumnos	Ex = 27%, Mb = 44%, B = 27%	Ex = 12.5% Mb = 25% B = 62.5%
Le satisface enseñar y muestra gusto por la materia	Ex = 61%, Mb = 27% B = 11%	Ex = 12% Mb = 37% B = 37%

Conocimiento de la materia	Maestría en Gestión	Maestría en Derecho
El maestro conoce el contexto general de la materia	Ex = 33% Mb = 27% B = 38%	Ex = 12% Mb = 37% B = 37%
Aporta conceptos no plasmados en los libros o material	Ex = 33% Mb = 22% B = 44%	Ex = 25% Mb = 25% B = 50%

Nivel de enseñanza	Maestría en Gestión	Maestría en Derecho
El maestro define claramente los objetivos del curso	Ex = 33% Mb = 27% B = 38%	Ex = Mb = 50% B = 50%
Expone con claridad y precisión su materia	Ex = 16% Mb = 16% B = 66%	Ex = Mb = 50% B = 50%
Sus presentaciones son organizadas y lógicas	Ex = 11% Mb = 22% B = 66%	Ex = Mb = 62% B = 37%
Mantiene el interés y atención de los alumnos	Ex = 27% Mb = 16% B = 55%	Ex = 25% Mb = 25% B = 50%
¿se presentaron ejemplos reales y relacionados con el campo laboral o la vida diaria?	Ex = 27% Mb = 22% B = 50%	Ex = 25% Mb = 50% B = 25%
Sus explicaciones no son repetitivas	Ex = 16% Mb = 2% B = 61%	Ex = Mb = 50% B = 50%

Relación con estudiantes	Maestría en Gestión	Maestría en Derecho
El maestro mantiene respeto hacia los alumnos	Ex = 88% Mb = 5% B = 5%	Ex = 25% Mb = 37% B = 37%
¿En este curso se promovieron actitudes y valores como la equidad, honestidad, compromiso, puntualidad, disciplina, entre otros?	Ex = 77% Mb = 16% B = 5%	Ex = Mb = 50% B = 50%
¿Se promovió que los participantes expresaran y fundamentaran sus opiniones sobre los temas desarrollados en el curso?	Ex = 61% Mb = 33% B = 5%	Ex = Mb = 50% B = 50%

Nivel de cumplimiento	Maestría en Gestión	Maestría en Derecho
El maestro cumple completamente con el programa	Ex = 27% Mb = 27% B = 44%	Ex = Mb = 50% B = 50%
Llega puntualmente a clases	Ex = 44% Mb = 27% B = 22%	Ex = Mb = 62% B = 37%
¿Se evaluaron las actividades, las tareas, los trabajos y los exámenes, de acuerdo con los criterios establecidos al inicio?	Ex = 55% Mb = 5% B = 38%	Ex = Mb = 50% B = 50%
¿Se cumplieron los acuerdos establecidos en conjunto?	Ex = 55% Mb = 27% B = 16%	Ex = 12% Mb = 50% B = 37%
Asiste a todas las clases programadas	Ex = 83% Mb = 5% B = 11%	Ex = Mb = 50% B = 50%

Calidad de material empleado	Maestría en Gestión	Maestría en Derecho
Controla discusiones y logra concluir sin alteraciones	Ex = 44% Mb = 16% B = 38%	Ex = 12% Mb = 50% B = 37%
¿Se utilizaron recursos alternativos para comprender mejor algún tema o contenido?	Ex = 22% Mb = 27% B = 50%	Ex = 12% Mb = 37% B = 50%

Con los elementos que se obtuvieron del estudio de benchmarking en lo que respecta a los cuestionarios de evaluación y los resultados de las opiniones valorativas de los estudiantes respecto de sus profesores, ha sido posible identificar cuál de los dos posgrados obtuvo mejores resultados en cuanto a la evaluación arrojada por parte de los alumnos, dando como resultado que la maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior es la número uno o líder entre las dos maestrías en cuanto a la evaluación que los alumnos hacen a los docentes, lo que refleja, según la opinión de los estudiantes, que el profesorado de esta maestría trabaja de forma más cercana y armónica con ellos, que tiene más impacto sobre sus aprendizajes, en relación con la otra maestría, por lo que, según la evaluación realizada los estudiantes a sus profesores, se presenta una brecha de desempeño docente que constituye un área de oportunidad de mejora para la maestría en Derecho, donde ambos posgrados pueden apoyarse para mejorar.

Con los indicadores presentados y los resultados obtenidos de los instrumentos de evaluación se pueden hacer las siguientes consideraciones generales:

Respecto de la pregunta si el maestro es dinámico y entusiasmo a los alumnos se pudo encontrar que la maestría en Gestión obtuvo un porcentaje mayor en el indicador, en comparación con la de Derecho habiendo entre ambos valores una diferencia significativa. Por otro lado en cuanto al nivel de enseñanza se aprecia nuevamente que la maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior, supera a la de Derecho ya que el puntaje alcanzado es de 33% mientras que el de Derecho es 12%.

En otros de los indicadores referente a si el profesor mantiene el interés y atención de los alumnos se aprecia que en la maestría en Gestión sus alumnos afirman que sus profesores captan más su interés comparado con la maestría en Derecho, esto se puede apreciar en

las ponderaciones obtenidas dentro de los cuestionarios, por otro lado en cuanto a la relación que mantiene el profesor con el alumno, se les pregunta a los estudiantes que si el profesor muestra respeto hacia ellos, aquí la brecha fue mayor en la maestría en Gestión ya que el 88% de sus alumnos indicó que sí, mientras que solo un 25% lo hizo en la maestría en Derecho.

Referente al nivel de cumplimiento del programa de ambos posgrados, se puede observar con los datos proporcionados, que en dichas maestrías se cumplen, pero con mayor satisfacción en la maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior.

CONCLUSIONES

La evaluación realizada en ambos posgrados se basa en la opinión de los alumnos, dicha evaluación considera a los estudiantes como la mejor fuente de información del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre las diversas ventajas que muestra la evaluación al docente, está el hecho de que sirve para retroalimentar el trabajo dentro del aula. Dicha evaluación se puede convertir en un modelo confiable siempre y cuando los alumnos sean quienes la empleen bien y sustentándola con su juicio, pues esta opinión de los estudiantes permite obtener información sobre el desempeño del docente en corto plazo.

Sin embargo la evaluación puede resultar un arma de dos filos ya que los estudiantes pueden tener impedimentos como jueces del ejercicio docente y por lo tanto no contar con la capacidad para juzgar metodologías de enseñanza para una disciplina en particular. Sin embargo, los resultados de la evaluación son un referente concreto para analizar el funcionamiento y los procesos internos de las instituciones. Los resultados son entonces elaboraciones fundamentales para tomar

decisiones, fijar responsabilidades, establecer metas, definir criterios y determinar acciones que garanticen el avance en un proceso de mejoramiento coherente, pertinente y sostenible.

La información que proporciona la evaluación es necesaria para que los posgrados de la Universidad de Guadalajara analicen comparativamente los resultados, lo que les permitirá mejorar la labor docente de sus profesores y el resultado con sus estudiantes, y puedan así realizar programas de cooperación interinstitucional que ayuden a estos posgrados a cerrar sus brechas de desempeño y con ello mejorar sustancialmente la atención a sus estudiantes.

Referencias

- Arce, J. (2010). Fines y Modalidades de la Evaluación Docente en el Nivel Superior en México. *Revista Digital Universitaria*, vol. 11, número 6, 01 de junio. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num6/art60/art60.pdf>
- Camp, R. (1993). *Benchmarking. La búsqueda de las mejores prácticas de la industria que conducen a un desempeño excelente*. México: Panorama Editorial.
- Canales, I. (2001). *Evaluación educacional*. Lima: UNMSM-FE, Edit. LEMM.
- Davenport, T.H. (2006). Motivar, retener y crear valor en la era del conocimiento. *Harvard Business School Press*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- García, J.M. (2003). Los pros y contras del empleo de los cuestionarios para evaluar al docente. *Revista de la Educación Superior*, vol. 32, núm. 127, jul-sept., pp. 79-87.
- Herrero, J., Pérez, Gómez, R., y otros (2007). Buenas Prácticas en la evaluación de la docencia y del profesorado universitario. Recuperado de: <http://blogs.ua.es/jdjdjp/files/2007/06/evaluadocencia.pdf>.
- Marúm, E., Robles, M. L. y Villaseñor, M.G. (Coords). (2005). *Benchmarking en áreas y procesos académicos*. México: ANUIES-UdeG. Recuperado de: <http://books.google.com.mx/books?id=1rMta8LWiQk-C&pg=PA89&dq=benchmarking+enrique+ar%C3%A1mbula&cd=1#v=onepage&q=benchmarking%20enrique%20ar%C3%A1mbula&f=false>,
- Miren, C. et al. (2005). Una Revisión Teórica de la Herramienta de Benchmarking. *Revista de Dirección y Administración de Empresas de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales*, núm. 12. España: Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibersitatea (UPV/EHU).
- Perrenoud, P. (2008). *La Evaluación de los Alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Reyes, R. y Elizalde, L. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, pp. 1-13. México: Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/155/15511127004.pdf>
- Rueda, M., Elizalde, L. y Torquemada, A.D. (2003). La Evaluación de la Docencia en las Universidades Mexicanas. *Revista de la Educación Superior*, vol. 32, núm. 127, jul-sept., pp. 71-77. Recuperado de: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/127/02e.html
- Spendolini, M. J. (1995). *Benchmarking*. México: Norma. Recuperado de: <http://libritosya.blogspot.mx/2011/10/benchmarking.html>
- Valdés, H. (2000, mayo). *Desarrollo escolar*. Documento presentado en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente, Ciudad de México, México.

- Villa, E. et al. (2004). *Diagnóstico por comparación (Benchmarking) aplicado a instituciones de educación superior*. México: Instituto Politécnico Nacional (Materiales para la Reforma 2).
- Villa, E. et al. (2004). *Diagnóstico por comparación (Benchmarking) aplicado a instituciones de educación superior*. México: Instituto Politécnico Nacional (Materiales para la Reforma 3).
- Villa, E., et al. (2004). *Diagnóstico por comparación (Benchmarking) aplicado a instituciones de investigación y nivel posgrado de México*. México: Instituto Politécnico Nacional (Materiales para la Reforma 5).

5. Estudio de Benchmarking en dos maestrías del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara

Martha Elena Vázquez Arias* y Ma. Lucila Robles Ramos**

PRESENTACIÓN

La Universidad de Guadalajara establece que los estudios de posgrado son aquellos que se realizan después de la licenciatura a través de los programas académicos de la universidad, que tienen por finalidad la formación de recursos humanos de alto nivel, con la capacidad necesaria para aplicar, ampliar, profundizar e innovar el conocimiento en áreas específicas de la ciencia, la técnica, las humanidades y las artes (U de G, 2012).

En el Proyecto General de Trabajo 2010-2013 presentado por el rector del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad, se dice que la formación y docencia es la línea estratégica de desarrollo

orientada a incrementar y asegurar la calidad de los programas educativos de los egresados y de los procesos educativos internos. Requiere de un proceso continuo de evaluación, innovación y mejora académica.

El presente trabajo tiene como objetivo identificar las brechas de desempeño de la maestría en Gerontología y la maestría en Psicología de la Salud, ambas del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, con la finalidad de implementar medidas estratégicas para lograr hacer procesos de mejora continua que conduzcan a la excelencia y superen las barreras organizacionales.

¿QUÉ ES EL *BENCHMARKING*?

La técnica utilizada para llevar a cabo este diagnóstico se denomina “benchmarking”, de la cual Spendolini (1995) propone una definición mediante una combinación de palabras: es “un proceso sistemático y continuo para evaluar los productos, servicios y procesos de trabajo de las organizaciones que son reconocidas como representantes de las mejores

* Estudiante de la maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara. Becada por el CONACYT.

** Profesora investigadora del Centro para la Calidad e Innovación de la Educación Superior del CUCEA, de la Universidad de Guadalajara, y becaria del CONACYT. Doctorado en Gestión de la educación superior del CUCEA de la UdeG.

prácticas, con el propósito de realizar mejoras organizacionales”. A su vez, Camp (1993) establece que desde la perspectiva del trabajo, el benchmarking es la búsqueda de las mejores prácticas de la industria que conducen a un desempeño excelente.

Autores como Cox y Thompson (1998) establecen que el benchmarking es una de las herramientas de gestión más populares de negocios para establecer una ventaja competitiva e iniciar mejoras en el rendimiento. Es una herramienta dirigida a la acción o cambio que implica aprendizaje, gestión del conocimiento y adaptación de prácticas excelentes. No consiste en copiar las mejores prácticas, sino en aprenderlas y aplicarlas mediante la adaptación, creación y rediseño a nuestra organización (Badia y Bellido, 1999). Es un instrumento que permite captar la realidad de una determinada organización, por compleja que ésta sea, constituyéndose en la base para generar mejores decisiones, bien dentro de una empresa, en una entidad gubernamental, o en una institución educativa. (Pallán, 2004).

Tipo de benchmarking

El tipo de benchmarking que se empleó para este diagnóstico es el interno, el cual se utiliza para actividades similares dentro de una misma institución en diferentes sitios, departamentos, unidades operativas, etc. Tiene como ventajas que los datos suelen ser fáciles de recopilar y trae consigo buenos resultados para compañías “excelentes” que están diversificadas, entre sus desventajas están que tiene un foco limitado y puede traer consigo prejuicios internos. (Spendolini, 1995).

LIMITANTES DEL ESTUDIO

Fueron varios los problemas que se tuvo para realizar este diagnóstico, ya que en un principio la com-

paración deseada era entre maestrías en Gerontología del país. Se escribió por correo electrónico y también se habló por teléfono con las personas responsables de las maestrías de la Universidad Autónoma de Tabasco, la Universidad Mesoamericana de San Agustín en Yucatán y la Universidad Latinoamericana, los cuales se negaron a participar en este ejercicio. Por lo anterior se optó por hacer la comparación con la maestría en Psicología de la Salud la cual tiene una línea de investigación en psicogerontología de la salud.

MAESTRÍA EN GERONTOLOGÍA

Es en 1994 cuando se crea esta maestría, con el objetivo de “Formar profesionales con alto sentido científico y humanístico para hacer frente a los grandes retos del proceso de envejecimiento y a la gestión de políticas, programas y servicios gerontológicos de calidad”. Estas características estarán vinculadas con las necesidades del país para el desarrollo de la ciencia y la tecnología para contribuir a un envejecimiento saludable y a una vejez exitosa y, satisfacer las necesidades y expectativas de formación en gerontología de los egresados. Dentro de su perfil de egreso encontramos:

- Conocer los distintos métodos y técnicas de investigación para la generación de conocimientos de las realidades de la vejez y proceso de envejecimiento, así como para su difusión.
- Evaluar las necesidades y potencialidades de la población anciana y envejeciente.
- Planificar, gestionar y evaluar proyectos de intervención gerontológica con una visión interdisciplinar, transdisciplinar e incluyente de los actores sociales e institucionales.
- Desarrollar programas de educación formal e

informal en pro de una cultura gerontológica y solidaria.

- Proyectar los escenarios posibles del envejecimiento y proponer políticas sociales, económicas y de salud en su contexto.
- Prevenir factores de riesgo modificables mediante la promoción de estilos de vida sanos, respetando las diferencias culturales y económicas de la población.
- Dirigir y asesorar con actitud ética a los organismos generadores de políticas para la vejez y el envejecimiento.

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA DE LA SALUD

La maestría en Psicología de la Salud, se crea en el 2006 con el objetivo de “Formar recursos humanos de alta calidad en el campo de la Psicología de la Salud capaces de contribuir al desarrollo científico de la salud, así como perfeccionar habilidades de investigación científica que contribuyan a la comprensión del componente psicológico de la salud y aportar soluciones para el mejoramiento de la salud de la población. Además, de proveer de conocimientos teórico-metodológicos al alumno que le permitan desempeñarse en el ámbito de la investigación, docencia y servicio en el área de la Psicología de la Salud”. Su perfil de egreso está orientado a:

- Diseñar, ejecutar y dirigir proyectos de investigación de base social y psicológica en salud.
- Realizar investigaciones o programas que contribuyan a la solución de problemas de carácter psicológico relacionados con la salud de la población.
- Asesorar a los directivos de instituciones de salud a través de la investigación en servicios, a fin de contribuir en la solución de problemáticas

psicosociales involucradas con la gestión administrativa y la satisfacción de la población y los trabajadores.

- Asumir una postura crítica ante los problemas de salud de la población relacionada con factores psicológicos.
- Trabajar en equipo inter y multidisciplinario con una visión integral de los problemas de salud relacionados con aspectos psicológicos.

CATEGORÍAS E INDICADORES

Las categorías utilizadas para este diagnóstico que se consideraron como indispensables para el posgrado son:

- Personal académico
- Plan de estudios
- Alumnos
- Procesos administrativos

Los indicadores que contienen cada una de estas categorías son:

Parámetros personal académico

- Número de docentes
- Género
- Grado académico
- Profesores de tiempo completo
- Profesores de medio tiempo
- Perfil Promep
- Adscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)
- Líneas de generación y aplicación del conocimiento.

Parámetros plan de estudios

- Fecha de inicio (antigüedad)

- Modalidad del plan
- Tipo de plan
- Número total de materias

Parámetros alumnos actuales

- Número de alumnos
- Género
- Origen (disciplinas)

Parámetros procesos administrativos

- Costo del posgrado
- Requisitos de admisión
- Promedio de eficiencia terminal

La información presentada a continuación fue proporcionada por las coordinadoras de las maestrías: Elva Dolores Arias Merino (Gerontología) y la Rosa Martha Meda Lara (Psicología de la Salud).

Maestría en Gerontología

Tabla 1.1. Indicadores maestría en Gerontología

<i>Parámetros personal académico</i>				
Número de docentes	9			
Género	F	7	M	2
Grado académico	Maestría	2	Doctorado	7
Profesores de tiempo completo	7			
Profesores de medio tiempo	2			
Perfil Promep	6			
Adscritos al Sistema Nacional de Investigadores	3			
Líneas de generación y aplicación del conocimiento	Envejecimiento y sociedad Epidemiología del envejecimiento Modelos de intervención gerontológica			

Tabla 1.2. Indicadores maestría en Gerontología

<i>Parámetros plan de estudios</i>		
Fecha de inicio (antigüedad)	1994	
Modalidad del plan Rígido Semiflexible Flexible	Semiflexible	
Tipo de plan Anual Semestral Cuatrimestral	Semestral	
Número total de materias	25	
Sistema de créditos	Si X	No

Tabla 1.3. Indicadores maestría en Gerontología

<i>Parámetros alumnos actuales</i>				
Número de alumnos	9			
Género	F	7	M	2
Origen (disciplinas)	Trabajo social	2		
	Psicología	1		
	Medicina	5		
	Enfermería	1		

Tabla 1.4. Indicadores maestría en Gerontología

<i>Parámetros procesos administrativos</i>	
Costo del posgrado	\$7,440.00 por semestre
Requisitos de admisión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Copia del certificado de estudios que acredite promedio mínimo de 80 en alguna de las siguientes licenciaturas de las Ciencias de la Salud, Sociales y Humanidades, Biológicas, Económicas, Administrativas, Arquitectura o Diseño y otras afines a juicio de la Junta Académica; o en su caso especialidad cursada en institución reconocida por la Universidad de Guadalajara. 2. Título de licenciatura o acta de titulación. 3. Presentar ensayo del campo de la gerontología. 4. Aprobar el curso propedéutico del Programa Educativo correspondiente. 5. Aprobar examen de lecto-comprensión del idioma inglés. 6. Realizar entrevista con los miembros de la Junta Académica. 7. Cuando sea el caso contar con la autorización escrita del director de la institución u Hospital que lo propuso, para que el candidato dedique tiempo a las actividades de la maestría y se comprometa a cumplir cabalmente el plan de estudios. 8. Cubrir con los trámites de inscripción de la Universidad de Guadalajara.
Eficiencia terminal	63%

Maestría en psicología de la salud**Tabla 2.1. Indicadores maestría en Psicología de la Salud**

<i>Parámetros personal académico</i>				
Número de docentes	9			
Género	F	6	M	3
Grado académico	Maestría	2	Doctorado	7

Profesores de tiempo completo	9
Profesores de medio tiempo	0
Perfil PROMEP	9
Adscritos al Sistema Nacional de Investigadores	7
Líneas de generación y aplicación del conocimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrés, personalidad y salud. 2. Calidad de vida, género y salud. 3. Psicogerontología de la salud.

Tabla 2.2. Indicadores maestría en Psicología de la Salud

<i>Parámetros plan de estudios</i>		
Fecha de inicio (antigüedad)	2006	
Modalidad del plan Rígido Semi flexible Flexible	Semiflexible	
Tipo de plan Anual Semestral Cuatrimestral	Semestral	
Número total de materias	20	
Sistema de créditos	Si X	No

Tabla 2.3. Indicadores maestría en Psicología de la Salud

<i>Parámetros alumnos actuales</i>				
Número de alumnos	11			
Género	F	10	M	1
Origen (disciplinas)	Psicología	9	Nutrición	
		2		

Tabla 2.4. Indicadores maestría en Psicología de la Salud

Parámetros procesos administrativos	
Costo del posgrado	\$7440.00 por semestre
Requisitos de admisión	1. Título de licenciatura o acta de titulación. 2. Acreditar un promedio mínimo de 80. 3. Solicitud debidamente llenada. 4. Carta de exposición de motivos. 5. Currículum Vitae (acompañado de documentos probatorios). 6. Aprobar examen de conocimientos. 7. Comprobante de lecto-comprensión del idioma inglés. 8. Acreditar examen de competencias en informática. 9. Entrevista con los miembros del Comité de Selección
Eficiencia terminal	70%

Valor de los indicadores

La ponderación de valores para cada uno de los indicadores se consideró con base a la propuesta de Spendolini (1995), que asigna el mayor valor a las condiciones esperadas. Se consideró la equidad de género como un punto importante ha ser valorado tanto para el personal académico como para los alumnos, además, se le dio un mayor puntaje a la planta docente que tuviera doctorado y estuviera adscrito al Sistema Nacional de Investigadores. Se realizó de la siguiente manera:

Tabla 3. Indicadores y valores asignados para el personal académico (Personal académico: 35%)

Parámetros personal académico	
Proporción de profesoras	49.9% o menos = 1 punto 50% = 3 puntos 50.1% y más = 2 puntos
Proporción de profesores	49.9% o menos = 1 punto 50% = 3 puntos 50.1% y más = 2 puntos
Porcentaje de profesores con maestría	0.1 a 5% = 1 punto 5.1 a 10% = 2 puntos 10.1 a 15% = 3 puntos 15.1 a 20% = 4 puntos 20.1% y más = 5 puntos
Porcentaje de profesores con doctorado	0.1 a 20% = 2 puntos 20.1 a 30% = 4 puntos 30.1 a 40% = 6 puntos 40.1 a 50% = 8 puntos 50.1% y más = 10 puntos
Porcentaje de profesores de tiempo completo	0.1 a 20% = 2 puntos 20.1 a 30% = 4 puntos 30.1 a 40% = 6 puntos 40.1 a 50% = 8 puntos 50.1% y más = 10 puntos
Porcentaje de profesores de medio tiempo	0.1 a 5% = 1 punto 5.1 a 10% = 2 puntos 10.1 a 15% = 3 puntos 15.1 a 20% = 4 puntos 20.1% y más = 5 puntos
Porcentaje de profesores con perfil Promep	49.9% o menos = 2 puntos 50% = 4 puntos 50.1% y más = 6 puntos
Adscritos al Sistema Nacional de Investigadores	49.9% o menos = 2 puntos 50% = 4 puntos 50.1% y más = 6 puntos
Líneas de generación y aplicación del conocimiento	0 a 1 = 1 punto 2 a 3 = 2 puntos 4 a 5 = 3 puntos

Tabla 4. Indicadores y valores asignados para el plan de estudios (Plan de estudios: 25%)

Parámetros plan de estudios	
Modalidad del plan	Rígido = 1 punto Semiflexible = 2 puntos Flexible = 3 puntos
Tipo de plan	Anual = 1 punto Semestral = 2 puntos Cuatrimestral = 3 puntos
Número total de materias	10 a 15 = 2 puntos 16 a 20 = 4 puntos 21 a 25 = 6 puntos
Sistema de créditos	Sí = 3 puntos No = 1 punto

Tabla 5. Indicadores y valores asignados para los alumnos actuales (Alumnos: 20%)

Parámetros alumnos actuales	
Proporción de alumnas	49.9% o menos = 1 punto 50% = 3 puntos 50.1% y más = 2 puntos
Proporción de alumnos	49.9% o menos = 1 punto 50% = 3 puntos 50.1% y más = 2 puntos
Origen (disciplinas)	1 – 2 carreras = 2 puntos 3 – 4 carreras = 4 puntos 5 – 6 carreras = 6 puntos

Tabla 6. Indicadores y valores asignados para los procesos administrativos (Procesos administrativos: 20%)

Parámetros procesos administrativos	
Costo del posgrado	\$2500 o menos = 8 puntos \$2501 - \$4500 = 6 puntos \$4501 - \$6500 = 4 puntos \$6501 - \$8500 = 2 puntos \$8501 y más = 1 punto
Requisitos de admisión	De 1 a 3 = 1 punto De 4 a 6 = 3 puntos De 7 a 9 = 5 puntos De 10 a 12 = 7 puntos
Promedio de eficiencia terminal	49.9% o menos = 1 punto 50 a 60% = 3 puntos 60.1 a 70% = 5 puntos 70.1 a 80% = 7 puntos 80.1% y más = 9 puntos

Resultados benchmarking

Los resultados de la aplicación de los puntajes antes mencionados se presentan de manera detallada en la tabla:

Tabla 7.1. Concentrado de resultados obtenidos por maestría

Parámetros personal académico		
Maestría	Gerontología	Psicología de la Salud
Proporción de profesoras	2	2
Proporción de profesores	1	1
Porcentaje de profesores con maestría	5	5
Porcentaje de profesores con doctorado	10	10

Parámetros personal académico		
Porcentaje de profesores de tiempo completo	10	10
Porcentaje de profesores de medio tiempo	5	1
Porcentaje de profesores con perfil PROMEP	6	6
Adscritos al Sistema Nacional de Investigadores	2	6
Líneas de generación y aplicación del conocimiento	2	2

Tabla 7.2

Parámetros plan de estudios		
Maestría	Gerontología	Psicología de la Salud
Modalidad del plan	2	2
Tipo de plan	2	2
Número total de materias	6	4
Sistema de créditos	3	3

Tabla 7.3

Parámetros alumnos actuales		
Maestría	Gerontología	Psicología de la Salud
Proporción de alumnas	2	2
Proporción de alumnos	1	1
Origen (disciplinas)	4	2

Tabla 7.4

Parámetros procesos administrativos		
Maestría	Gerontología	Psicología de la Salud
Costo del posgrado	2	2
Requisitos de admisión	5	5
Promedio de eficiencia terminal	3	5

La tabla 8, muestra los resultados globales obtenidos por cada parámetro por maestría:

Tabla 8. Resultados por parámetro

Totales por parámetros		
Maestría	Gerontología	Psicología de la Salud
Personal académico	33.4%	33.4%
Plan de estudios	21.6%	18.33%
Alumnos	11.6%	8.33%
Procesos administrativos	8.33%	10%
Total	74.97%	70.1%

Detección de brechas de desempeño entre la maestría en Gerontología y la maestría en Psicología de la Salud.

Personal Académico

En la categoría correspondiente al personal académico, se le dio mayor importancia a los profesores que son de tiempo completo y que están adscritos al Sistema Nacional de Investigadores, así como la formación académica de los mismos dándole un peso mayor al porcentaje de profesores que cuentan con doctorado.

Existen brechas en lo que respecta al porcentaje de profesores de medio tiempo ya que la maestría en Psicología de la Salud solo tiene profesores de tiempo completo y en relación con el porcentaje de profesores adscritos al Sistema Nacional de Investigadores ya que en la maestría en Gerontología solo el 33.33% de su planta docente es SNI en comparación con la maestría en Psicología de la Salud, en la que está adscrito el 77,77% de sus profesores.

Plan de Estudios

En este punto se consideró la modalidad del plan de estudios que manejan, contemplando que un plan cuatrimestral es ideal al abarcar mayor número de materias en menos tiempo y con una mayor carga de trabajo. Entre los tipos de plan de estudios, se le otorgo mayor puntuación al plan flexible. Se le dio importancia a llevar una mayor cantidad de materias y a tener un sistema por créditos. En este punto, la maestría en Gerontología obtuvo un 21.6% en comparación con la maestría en Psicología de la Salud que tuvo como resultado un 18.33% del 25% total de la ponderación.

Alumnos actuales

Se tomaron en cuenta aspectos como la equidad de género y el origen de los estudiantes. La maestría en Gerontología obtuvo una mayor ventaja al tener mayor número de alumnos de distintas carreras con un 11.6% en comparación con la maestría en Psicología de la Salud que obtuvo un 8.33%.

Procesos administrativos

Dentro de los procesos administrativos que se definieron en esta categoría están el costo del posgrado, los requisitos de admisión y la eficiencia terminal. La maestría en Gerontología obtuvo 8.33% del 20% total

en comparación con la maestría en Psicología de la Salud que resultó mejor con un 10%.

Conclusiones y estrategias para cerrar las brechas de desempeño entre la maestría en Gerontología y la maestría en Psicología de la Salud

El identificar las brechas de desempeño tiene como finalidad implementar medidas estratégicas para lograr hacer procesos de mejora continua que conduzcan a la excelencia y superen las barreras organizacionales.

La maestría en Gerontología obtuvo en proporción con relación a su puntaje el 74.97% en comparación con la maestría en Psicología de la Salud que obtuvo el 70.1% del 100% total. Al ser una diferencia tan pequeña entre las maestrías, no se presenta un liderazgo claro. La maestría en Gerontología tiene una brecha negativa en los procesos administrativos, pero obtiene puntajes mayores en los demás parámetros. En lo que respecta al personal académico ambas obtienen el mismo puntaje, pero tienen diferencias en relación a los profesores de medio tiempo y a los que están adscritos al Sistema Nacional de Investigadores.

En primer lugar, respecto a la planta docente, las maestrías requieren incrementar en 100% el número de profesores de tiempo completo con doctorado, perfil PROMEP y adscritos al SNI, implementando programas académicos que estimulen a los profesores para continuar con sus estudios y formen en ellos un sentido de superación en su desempeño. Sobre el plan de estudios, una de las estrategias para la innovación es contar con un plan de estudios flexible, considerando la capacidad que tienen los estudiantes acerca del proceso formativo para poder escoger los contenidos, las formas y los lugares para llevar a cabo sus aprendizajes. Acerca de los alumnos, es notable que la participación de las mujeres es preponderante dentro de ambas maestrías. Es importante darle más difusión a ambas para atraer

alumnos de ambos géneros para lograr así la equidad de género en las maestrías. Por último, sobre los procesos administrativos, al ser una universidad pública, los precios en ambas maestrías deberían reducirse, para con esto incrementar el número de alumnos

Referencias

- Badia, A. y Bellido, S. (1999). *Técnicas para la gestión de la calidad*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Camp, R. (1993). *Benchmarking. La búsqueda de las mejores prácticas de la industria que conducen a un desempeño excelente*. México: Panorama Editorial.
- Cox, A. y Thompson, I. (1998). Benchmarking of the Regional Competitiveness, Towards the creation of an European Network, Newsletter.
- Pallán, C. (2005). Prólogo: El benchmarking en las instituciones de educación superior. En: Marúm, E., Robles, M.L. y Villaseñor, M. G. (Coords). *Benchmarking en áreas y procesos académicos*. México: ANUIES.
- Spendolini, M.J. (1995). *Benchmarking*. México: Norma.
- Universidad de Guadalajara. (2012). Maestrías. Recuperado de <http://www.udg.mx/oferta-academica/posgrados/maestrias>.
- Villa, E., et al. (2004). *Diagnóstico por comparación (Benchmarking) aplicado a instituciones de nivel medio superior de México*. México: IPN. Materiales para la Reforma 2.
- Villa, E., et al. (2004). *Diagnóstico por comparación (Benchmarking) aplicado a instituciones de educación superior de México*. México: IPN. Materiales para la Reforma 3.
- Villa, E., et. al. (2004). *Diagnóstico por comparación (Benchmarking) aplicado a instituciones de investigación y nivel de posgrado de México*. México: IPN. Materiales para la Reforma 5.

6. Benchmarking de los Programas de Nivelación¹ en la educación superior

David Guillermo Pasillas Banda* y Aurelio Sandoval Romo**

INTRODUCCIÓN

Las organizaciones escolares establecen diversos mecanismos para la selección de estudiantes esto debido a que aspiran ingresen los que tengan mayores probabilidades de terminar sus estudios con éxito, desarrollar las actitudes y aptitudes necesarias para ser profesionistas y las posibilidades integrarse a la fuerza laboral.

En México, las organizaciones de educación superior han iniciado una tendencia de creación e implementación de programas de nivelación, que buscan atender deficiencias académicas de los estudiantes

que no fueron atendidas durante sus estudios preuniversitarios. Encontramos diversificación de estrategias de implementación de estos programas, algunas universidades los han implementado para atender las problemáticas antes de que los alumnos lleguen a ser estudiantes de su organización como lo es el caso del Semestre Cero que incorpora a los estudiantes a un curso preuniversitario y precisamente atiende deficiencias académicas.

Los programas de nivelación se han vuelto una tendencia mundial para tratar de resolver estos problemas, en el caso de Estados Unidos un antecedente podría ser el *Accelerated School Project* “En estas escuelas se busca revertir el proceso de las condiciones que limitan los problemas típicos de una población sin recursos económicos y con problemas sociales de toda índole”, estas escuelas le apuestan a las posibilidades de éxito por medio de la colaboración a lo que le denomina “Actitud global ante la educación”, si bien nacen en el seno de la educación básica la estrategia ha transitado hacia la educación superior.

Se presenta un estudio de benchmarking interno en una organización de educación superior, que imple-

¹ Le llamamos programas de nivelación a los cursos remediales disciplinares, cursos de matemáticas, redacción y lecto-comprensión en español, uso de las tecnologías y un segundo idioma.

* Estudiante de la maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara. Becado por el CONACYT.

** Académico del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara.

menta un programa de nivelación como estrategia remedial e integración a la comunidad global, de lo cual se hace caracterización de la implementación y análisis de brechas de desempeño entre los programas educativos.

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El interés de las organizaciones de educación superior por conocer las condiciones escolares con las que desean ingresar y con las que ingresan los estudiantes se convirtió no solo en un proceso de selección sino además en un factor que advierte a las organizaciones sobre los estudiantes en posible riesgo escolar.

Las Organizaciones de Educación Superior Pública en la actualidad se sostienen sobre un concepto deseable de Calidad con el cual se han generado una serie de políticas de diferente nivel. En este elemento descansan las estrategias que se crean e implementan al interior de estas organizaciones, los criterios de selección de estudiantes y los programas de nivelación en la educación superior muestran esas aspiraciones.

La educación se ha enfrentado a estas condiciones por lo que las organizaciones escolares han creado cursos para los estudiantes cada vez más diversos en cuanto niveles de preparación académica y condiciones socioeconómicas. (Northedge, 2003).

Las organizaciones escolares para el nuevo modelo económico y social requieren replantear sus estructuras para dar paso un proceso de flexibilización como respuesta a estos nuevos modos de producción de conocimiento donde la educación superior debe integrarse progresivamente en procesos mayores de desarrollo económico, innovación y competitivos. (Gibons, 2001).

Casillas, Chain & Jacome. (2007) acuñaron el concepto y categoría analítica *capital escolar* la cual defi-

nen como “el conjunto de indicadores y de atributos académicos que posee el estudiante y son el resultado de un largo proceso de socialización”. Lo cual permite a las organizaciones advertir las condiciones con las cuales puede retener al estudiante buscando que concluya su proceso escolar.

En el caso de CUValles la información proporcionada sobre el promedio de calificaciones de los estudiantes que ingresan y su promedio en la prueba de aptitud académica muestran poca variación a lo largo de los ciclos escolares a partir de 2007 y lo mismo sucede con su nivel verbal, su nivel de matemáticas y su nivel de redacción, como se muestra en el siguiente cuadro.

Ciclo	Matrícula	Promedio Certificado de Preparatoria	Promedio Prueba de Aptitud Académica (PAA)	Nivel verbal	Nivel de Matemáticas	Nivel de Redacción
2007-A	236	81.72	45.32	456	496	464
2007-B	436	83.50	42.94	444	484	445
2008-A	269	82.75	47.12	460	500	481
2008-B	664	84.49	47.99	478	517	475
2009-A	352	82.70	49.40	480	507	519
2009-B	633	85.44	51.64	494	529	513
2010-A	372	82.72	49.18	498	519	485
2010-B	584	85.33	50.99	492	523	513
2011-A	515	83.35	48.77	492	515	492
2011-B	501	85.65	55.38	517	543	529
TOTALES	4567	83.87	48.87	482	513	492

Fuente: Elaborado con datos proporcionados por la Coordinación de Control Escolar del CUValles

Para ingresar a la Universidad de Guadalajara los aspirantes deben obtener, de manera ideal, entre 80 y 100 puntos en la PAA, eso significa que tienen las mejores condiciones para estudiar en la educación superior. En el Centro Universitario de los Valles (CUValles) ingresan, en promedio, con 48 puntos porcentuales de la PAA, lo cual se puede observar en la tabla anterior.

El CUValles en su Plan de Desarrollo Institucional establece como uno de sus ejes estratégicos de atención el perfil PROMESA el cual consiste en creación del Programa de Mejoramiento para Estudiantes Autogestivos, tiene como objetivo potenciar los alfabetismos en lengua materna, lengua extranjera, lenguaje lógico-matemático y lenguaje digital, ya que son fundamentales para el desarrollo de la consciencia crítica que posibilita la ciudadanía autónoma.

El perfil de este estudiante PROMESA aspira a que sea un ciudadano responsable que asume sus obligaciones con su entorno inmediato, posee valores, saberes y habilidades para comprender y aprovechar las ventajas que ofrece ser un ciudadano planetario co-participe de las preocupaciones y esperanzas de la sociedad.

Los estudiantes de la cobertura educativa y la globalización aspiran a tener más libertad para escoger sus propios recorridos curriculares universitarios, diversidad de modalidades pedagógicas y tipos de titulación, en una universidad donde comienza a transformarse en una institución inclusiva.

En el contexto actual la ANUIES ha apostado por promover el incremento de la matrícula y el creciente incremento ha traído consigo sin duda una serie de problemáticas que han sido atendidas de forma diferenciada, la atención de estudiantes con características propias de quien no recibe una buena educación preuniversitaria ha generado una tendencia de creación de programas de nivelación en las universidades del país.

En esta tendencia es importante identificar para el caso CUValles como se ha avanzado en la política institucional de creación e implementación de los programas de nivelación y determinar por medio de un diagnóstico benchmarking cuál de los programas educativos ha avanzado más en el proceso y poder tener mayores elementos con base en esta comparación sobre cuáles son las posibilidades de mejoramiento para cada uno.

El benchmarking es un proceso sistemático y continuo que permite evaluar los productos, servicios y procesos de trabajo de las organizaciones que son reconocidas como representantes de las mejores prácticas, con el propósito de realizar mejoras organizacionales. (Spendolini, 1995).

“Mejorar las prácticas y crear un ambiente cooperativo” son los dos elementos que hacen fundamental la realización de benchmarking en la educación superior pues es importante conocer el compromiso cooperativo de estas organizaciones para lograr los objetivos que se plantean dentro de su planeación, la cual establece la guía hacia donde desean transitar.

Para las instituciones de educación superior (IES) el benchmarking permite ver, de una forma sencilla y bastante amplia, cuales son las áreas, aspectos o procesos que requieren replantearse y a los que deben derivarse mayores recursos y esfuerzos para asegurar la calidad y el compromiso.

Para este caso utilizamos el benchmarking interno el cual evalúa las diferentes actividades y prácticas de la propia empresa o instituciones, comparando resultado internos.

El método de recogida de datos que se utiliza es por medio de las entrevistas personales a los Coordinadores de Carrera y revisión en el archivo de la Coordinación de Servicios Académicos y de Control Escolar (Spendolini, 1995).

Para realizar esta investigación se plantearon los objetivos siguientes que permitan ser la carta náutica en el proceso de investigación y sistematización de la información.

Objetivos generales

- Conocer como ha tratado de resolver el CUValles las deficiencias académicas de los estudiantes.
- Determinar cuál es el programa educativo que implementa mejor los programas de nivelación, mediante la identificación de los elementos y criterios para la implementación del programa, para hacer las consideraciones pertinentes sobre el que se encuentre el líder.

Objetivos particulares

- Señalar cuáles son los programas que se consideraran para la comparación, estableciendo criterios de exclusión.
- Identificar los elementos que componen el proceso de creación e implementación del programa de nivelación.
- Establecer las brechas de desempeño de cada uno de los programas educativos en la implementación de las estrategias de nivelación.
- Determinar variables e indicadores para la comparación
- Los elementos que componen el proceso de creación e implementación de los programas de nivelación en cada programa educativo que se seleccione sean comparable.
- Conocer que datos fueron precisados para la implementación de los programas de nivelación en cada uno de los programas educativos.
- Determinar cuáles fueron las estrategias para la incorporación del programa de nivelación en cada programa educativo.

- Conocer como responden los estudiantes a la estrategia.

Programas educativos comparables

Para definir los programas educativos comparables se establecieron una serie de criterios de exclusión de acuerdo a la siguiente tabla:

<i>Programas educativos</i>	<i>Es programa de pregrado</i>	<i>Adopta la modalidad semipresencial</i>	<i>Con tres o más años desde su creación</i>
Administración	Sí	Sí	Sí
Derecho	Sí	Sí	Sí
Educación	Sí	Sí	Sí
Contaduría	Sí	Sí	Sí
Agronegocios	Sí	Sí	Sí
Psicología	Sí	Sí	No
Turismo	Sí	Sí	Sí
Mecatrónica	Sí	Sí	Sí
Electrónica y Computación	Sí	Sí	Sí
Sistemas de Información	Sí	Sí	Sí
Informática	Sí	Sí	Sí
Trabajo Social	Sí	Sí	No
Maestría en Administración de Negocios	No	Sí	Sí
Maestría en Ciencias Físico Matemáticas	No	Sí	No
Doctorado en Ciencias Físico Matemáticas	No	Sí	No

Nivelación de licenciatura en enfermería	Sí	No	Sí
Nivelación de licenciatura en Trabajo Social	Sí	No	No

Además se consideró la proyección sobre su posible continuidad como programa educativo de lo cual se determinó que la licenciatura en Informática no debía utilizarse para la comparación esto debió a la baja cantidad de estudiantes y la posible desaparición del programa.

Se eligieron programas educativos de pregrado (licenciatura e ingeniería) que adoptaran la modalidad semipresencial optimizada con las herramientas tecnológicas, y que tuvieran tres años o más desde su creación. Los programas educativos identificados para el estudio son:

- Lic. en Administración
- Lic. en Agronegocios
- Lic. en Contaduría
- Lic. en Derecho
- Lic. en Educación
- Lic. en Sistemas de Información
- Lic. en Turismo
- Ing. en Electrónica y Computación
- Ing. en Mecatronica

Con el objetivo de hacer el análisis de forma cuantificable se establecieron los siguientes criterios de forma que un programa educativo puede obtener por cada indicador 0 puntos si no tiene un diagnóstico, si no tiene programa de nivelación, o si no tiene estudiantes inscritos, podrá obtener hasta 9 puntos si los tiene pero con un nivel medio y 15 puntos máximos si estos indicadores revelan que son excelentes:

Programas de nivelación. Puntos asignados para la comparación			
Disciplinares o profesionales	No existente o muy bajo	Existente con nivel medio	Existente con nivel alto
Diagnóstico	0	3	5
Programa	0	3	5
Estudiantes inscritos	0	3	5
Lengua materna			
Diagnóstico	0	3	5
Programa	0	3	5
Estudiantes inscritos	0	3	5
Lógico matemático	0	3	5
Diagnóstico	0	3	5
Programa	0	3	5
Estudiantes inscritos			
TICS			
Diagnóstico	0	3	5
Programa	0	3	5
Estudiantes inscritos	0	3	5
Segundo idioma			
Diagnóstico	0	3	5
Programa	0	3	5
Estudiantes Inscritos	0	3	5

Caracterización de la implementación de los programas de nivelación en la licenciatura en Administración

En el programa educativo de Administración se pudo observar que los estudiantes tienen graves dificultades en el área de matemáticas, donde el alfabetismo es importante para su área profesional, además que el currículo expresa que cursan materias de esta área durante los primeros cinco semestres de ocho con los cuales de manera ideal terminan su licenciatura. Lo cual implica una serie carencia durante todo su trayecto escolar y muy probablemente como profesionista, se encontró que no cuentan con ningún curso de nivelación que permita a estos estudiantes combatir esta adolescencia académica.

El coordinador de la carrera² dice que se está preparando el curso pero aun no se ha concretado debido a que no depende de su gestión para la implementación sino más bien de la concreción de quienes lo están realizando.

En el alfabetismo de la lengua materna cada quien se integra por su cuenta en los talleres de formación integral que se ofrecen, y en el caso del segundo idioma también se hace de esta forma por lo tanto no encontramos determinante la gestión del mismo en la implementación de estos programas. Para el caso de los programas de nivelación disciplinares tampoco cuentan con una estrategia de nivelación.

Caracterización de la implementación de los programas de nivelación en la licenciatura en Contaduría

En el programa educativo de Contaduría encontramos que los estudiantes presentan serias dificultades en las asignaturas de matemáticas, cuestión que dificulta su proceso de formación, pero no se cuenta con

² Entrevista personal (7 de junio del 2012).

ningún programa de nivelación para las carencias en el razonamiento lógico-matemático, lo cual, preciso el coordinador del programa educativo,³ se debe a la falta de espacios áulicos.

El alfabetismo del segundo idioma y la lengua materna cuentan con una estrategia que permite la motivación de los estudiantes para inscribirse a estos cursos. Comenta que cuando un estudiante se inscribe a los cursos de estas áreas se les otorgan cinco puntos sobre la calificación final de sus materias lo cual les representa diez puntos en conjunto de los dos cursos, pero dice que no son puntos extras sino más bien lo que se hace es que el estudiante tiene como máximo 90 de calificación en la asignatura y los otros diez puntos los logran aprobando estos cursos remediales.

El alfabetismo digital no es tan importante para los estudiantes en su egreso por lo cual han apostado por las dos programas de nivelación anteriormente mencionados.

Caracterización de la implementación de los programas de nivelación en la licenciatura en Turismo

En el programa educativo de turismo el alfabetismo del segundo idioma los primeros cuatro semestres se imparte de manera obligatoria y llegando el quinto semestre los estudiantes se incorporan a un programa de nivelación en inglés, para poder conluir la meta de ser bilingües al finalizar sus estudios.

En el alfabetismo del lenguaje materno los estudiantes se inscriben de manera individual pues se considera que los mismos tiene la oportunidad de incorporarse en los talleres de formación integral.

En la cuestión disciplinar, la coordinadora de la carrera comenta que tienen detectada la alta incidencia

³ Entrevista personal (7 de junio del 2012).

de reprobación en matemáticas pero al respecto aún no cuentan con cursos remediales para esta problemática, afirma que los están planeando pero aún no se llevan a la práctica.⁴

Caracterización de la implementación de los programas de nivelación en la Ingeniería en Mecatrónica

Los programas de nivelación para atender problemáticas disciplinares en este programa educativo son un eje estratégico importante para la gestión en el seguimiento de estudiantes que se encuentra en riesgo escolar, se utiliza el horario 4x4 (cuatro horas cuatro veces por semana). Como una forma de brindar mayor oportunidad a los estudiantes de aprobar una materia, es posible tomar la materia dos veces durante el mismo semestre esto contribuye en la búsqueda de estrategias para la flexibilización de la normatividad.

En el alfabetismo del segundo idioma se encontró que es importante para los futuros egresados de este programa educativo, cuestión que no se vio reflejada en la asistencia de los estudiantes a este curso de nivelación.

El alfabetismo del lenguaje materno es integrado a través de los talleres de formación pero se considera poco importante para la formación de los egresados de este programa educativo por lo cual no se le ha dado mucho énfasis.

El curso remedial en el caso de alfabetismos tecnológicos para este programa educativo se precisó que no es necesario debido a que los estudiantes que ingresan tienen conocimientos en las áreas digitales necesarias para cursar su profesión y desarrollarse en la era planetaria.

Caracterización de la implementación en Ingeniería en Electrónica y Computación

En el programa educativo de Electrónica y Computación, la implementación del programa de nivelación de alfabetismo lógico matemático se imparte de manera obligatoria. Debido a la necesidad de los estudiantes y a las gestiones del coordinador de carrera, se logra que se implementara de manera obligatoria.

El programa de nivelación para el alfabetismo del segundo idioma se da de manera general mediante la incorporación del idioma por medio de los talleres de formación integral y tiene una respuesta mediana de los estudiantes, y para su perfil de egreso también se vuelve importante el conocimiento del segundo idioma.

En los alfabetismos digitales tampoco este programa educativo cuenta con un programa de nivelación en esta área, pues se considera que los estudiantes que ingresan tienen los conocimientos necesarios para el buen desempeño académico y profesional y claro que durante toda su trayectoria escolar en este programa aprenden de manera disciplinar estas áreas.

En el caso del alfabetismo de la lengua materna se integra a través de los talleres de formación integral, con una respuesta baja de los estudiantes, pues si bien encontramos alumnos inscritos en este programa, la cifra es baja comparada con la cantidad que integra este programa educativo.

Caracterización de la implementación en Sistemas de Información

En el programa educativo de Sistemas de Información la implementación de los programas de nivelación se da de la siguiente forma para el caso del taller lógico matemático se imparte de manera obligatoria pues se considera importante que los estudiantes de esta licenciatura tenga una formación de nivelación en esta área, en el caso del programa del segundo idioma se

⁴ Entrevista personal (11 de junio del 2012).

imparte también de manera obligatoria pues los estudiantes de esta disciplina realizan programación para lo cual es importante leer en inglés.

Las materias disciplinares se imparten por medio del instrumento de nivelación en el horario 4x4 con el cual tienen la oportunidad de tomar en dos ocasiones la misma asignatura durante el semestre, lo cual implica más oportunidades de aprobar la materia de manera normativa, el ⁵coordinador de carrera del programa educativo comenta que durante los cursos de verano se imparten las materias donde se detecta mayor reprobación, buscando con esto brindar oportunidades remediales a los estudiantes de este programa.

El alfabetismo de la lengua materna no se incorpora con un programa de nivelación especializado, los alumnos se inscriben a este taller de formación integral pero en una cantidad baja.

Los estudiantes de este programa educativo no cursan programas de nivelación especializados para los alfabetismo digitales de manera obligatoria, pues se incorporan en el currículo de manera obligatoria dentro de su licenciatura, por lo cual se considera que no es prioritario para el programa.

Caracterización de implementación en el programa de Derecho

En el programa educativo de Derecho la implementación de los alfabetismos para el segundo idioma se originan por medio de un taller obligatorio debido a que es una de las características del nuevo plan de este programa educativo.

El alfabetismo del lenguaje materno se implementa por medio de los talleres de formación integral al asistir a éste los estudiantes obtienen 5 puntos de la calificación en las asignaturas, el máximo que pueden lograr

de promedio es 95 y con el taller se anexa el 100 como máximo de calificación, con ello, para los estudiantes se vuelve necesario asistir al taller. Cabe hacer mención que no está normada la puntuación del taller, solo es un acuerdo institucional.

Los cursos remediales que se implementan en este programa educativo son los cursos de verano donde se pueden acreditar materias que se consideren difíciles para los estudiantes, con esto se les brinda la oportunidad de aprobar la asignatura concentrados solo en esta, además si no logran la calificación aprobatoria no tiene repercusiones normativas para el estudiante .

Los cursos de alfabetismo en nuevas tecnologías no son incorporados en ese programa educativo debido a que se priorizan los otros talleres por considerar que aportan en mayor medida al perfil de egreso del licenciado en derecho formado en CUValles.

El alfabetismo lógico matemático no es incorporado para este programa educativo aunque si se ha detectado que existe la problemática, pero no de forma disciplinar, sino en el proceso de problematización para resolver casos prácticos.

Caracterización de implementación en el programa de Educación

En el programa educativo de Educación la implementación del programa de nivelación de alfabetismos lógico matemáticos no se imparte debido a que se está preparando el curso pero aun no esta listo para llevarse a la práctica.

En el caso del programa de nivelación para el segundo idioma, éste se da de manera general mediante la incorporación del idioma por medio de los talleres de formación integral, para su perfil de egreso también se vuelve importante el conocimiento del segundo idioma, por ello se tiene una enorme respuesta de los estudiantes.

5 En (entrevista, personal, 11 de junio del 2012)

En el caso de alfabetismos digitales tampoco este programa educativo cuenta con un programa de nivelación respecto a esta área, pues se considera que los estudiantes que ingresan tienen los conocimientos necesarios para el buen desempeño académico y profesional y claro que durante toda su trayectoria escolar además que cuenta con un área de especialización de usos de tecnologías.

En alfabetismo de la lengua materna se integra a través de los talleres de formación integral con una respuesta de los estudiantes muy buena, esto fortalece a los futuros egresados de este programa educativo.

En el programa de Agronegocios los estudiantes se inscriben de manera individual para las actividades relacionadas con el alfabetismo del lenguaje materno y tienen la opción de incorporarse en los talleres de formación integral. En esta carrera, al igual que muchas de las que se ofrecen se ha detectado una alta reprobación en matemáticas y ya están diseñando actividades remediales que una vez aprobadas comenzarán a ofrecerse al estudiantado.

Estratificación de los programas educativos y análisis de brechas de desempeño.

El análisis de la comparación entre los programas educativos sobre la creación e implementación de los programas de nivelación en el CUValles, se presenta en la siguiente tabla:

<i>Programa Educativo</i>	<i>Nivelación</i>	<i>Disciplinares</i>	<i>Lengua Materna</i>	<i>Lógico Matemático</i>	<i>TICS</i>	<i>Segundo Idioma</i>	<i>Total</i>
Administración		9	9	3	6	9	36
Turismo		9	9	3	6	9	36

Agronegocios	9	6	3	6	13	37
Contaduría	9	13	3	6	13	42
Derecho	13	9	3	6	13	45
Sistemas de Información	13	3	13	13	9	51
Educación	13	15	9	6	13	56
Electrónica y Computación	15	9	15	13	9	61
Mecatrónica	15	9	15	13	9	61

La caracterización de implementación de los programas de nivelación por programa educativo nos brindó elementos numéricos (siguiendo la propuesta de Spendolini, 1995) para hacer este diagnóstico de comparación, después de hacer la cuantificación de la implementación de los programas de nivelación en los indicadores definidos, los programas educativos de Electrónica y Computación y Mecatrónica se consideran los líderes al obtener 61 puntos de 75 máximos posibles, lo que indica que aún estos programas tienen brechas de desempeño e indicadores que mejorar.

Los dos programas líderes cuentan con un solo coordinador de carrera lo que hace que compartan su eficiencia y eficacia, pero solo les falta consolidar la incorporación en su estrategia a los programas de Lengua materna y el segundo idioma.

El programa educativo de Educación tiene características que bien lo podrían catapultar en este proceso pues las condiciones disciplinares que estudian son precisadamente las que se implementan, por lo tanto tienen una gran área de oportunidad para seguir avanzando en este proceso, además que queda en segundo lugar en la comparación, mostrando pocas brechas de desempeño de manera general solo

falta consolidar la implementación del programa de alfabetismos tecnológicos.

Administración, Agronegocios y Turismo se mostraron por debajo de las cifras obtenidas por los dos programas líderes, teniendo también grandes áreas de oportunidad en la incorporación de estos programas, debido a las características naturales de creación al perfil de egresado que se busca.

El programa educativo de Administración, si en realidad desea transitar e incorporar a sus estudiantes en las áreas de competitividad y posicionarse como primero respecto a los demás programas al interior del CUValles y respecto a las oportunidades laborales para sus egresados, es necesario redoblar los esfuerzos que permitan al estudiante contar con las herramientas para ser competitivo frente a las expectativas sociales.

El programa educativo de Agronegocios presenta altos índices de desempeño en el segundo idioma, cuestión que es muy favorable para la formación, pero es importante que incorporen los alfabetismos tecnológicos y la lengua materna para brindar mayores posibilidades de comunicación en los espacios profesionales de los egresados.

CONCLUSIONES

Los programas de nivelación del CUValles se implementan de forma diferenciada en los programas educativos y se pudo encontrar que son un factor determinante el perfil de egreso de cada uno de los programas educativos. El coordinador de la carrera es quien precisa la implementación y la estrategia de gestión que usa para cada uno de los programas y carreras, por lo que es un actor clave en este proceso de nivelación.

La implementación de los programas de nivelación nace como una política institucional, pero no están in-

cluidos en la normatividad, no existe un elemento que precise a los estudiantes, profesores y coordinadores de programas educativos cuales son las restricciones o estrategias de implementación, por lo tanto se encontró que la implementación o la ponderación sobre la calificación de las asignaturas se implementa de forma diferenciada.

Los coordinadores de los programas educativos trabajan de forma aislada las estrategias de implementación, y si bien se reconoce la necesidad de implementación de acuerdo a las características propias de cada programa, se debe considerar que si se generan estrategias conjuntas podrían construir estrategias transversales todos los programas.

La implementación de los programas de nivelación en CUValles es un asunto muy reciente por lo cual aun está en proceso de consolidación, los resultados no muestran la integración definitiva de la implementación como estrategia formativa, sino mas bien reflejan en parte los avances de la implementación y de la integración de los estudiantes para atender sus deficiencias académicas preuniversitarias y además para lograr los objetivos planteados por la organización que aspira a consolidar estudiantes para la ciudadanía planetaria.

Los programas educativos de Turismo, Administración, Agronegocios, Contaduría, Derecho, Sistemas de Información y Educación deben revisar cuidadosamente las formas en que funcionan los programas de nivelación en los programas educativos de Electrónica y Computación y Mecatronica que resultaron líderes por obtener los puntajes mas elevados. Sin embargo, estos programas, a pesar de quedar estratificados en el primer lugar, necesitan también revisar cada brecha de desempeño respecto del ideal, pues tienen el 81 por ciento de estas características, lo que indica que hay casi un 20 por ciento de indicadores que mejorar.

Referencias

- Bernal, J. L. (2004). Conferencia en la Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza, ponencia presentada en el Primer Congreso de Orientación y Atención a la Diversidad, Zaragoza España, febrero.
- Camp, C. (1993). Benchmarking. *La búsqueda de las mejores prácticas de la industria que conducen a un desempeño excelente*. México: Panorama Editorial.
- Casillas, M. & Ragueb, C. & Jácome, N. (2007). Origen Social de los Estudiantes y Trayectorias Estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*. Vol.36, Num. 142, pp. 7-26
- Gibons, L. et al. (2001). *Las organizaciones comportamientos estructuras y procesos*. Santiago: McGraw-Hill.
- Northedge, A. (2003) . “Rethinking teaching in the context of diversity”. En: *Teaching in Higher Education*, Vol. 8, num.1, pp.17-32
- Spendolini, M.J. (1995). Benchmarking. México: Norma.
- Villa, E., et al. (2004). *Diagnóstico por comparación (Benchmarking) aplicado a instituciones de nivel medio superior de México*. México: IPN. Materiales para la Reforma 2.
- Villa E., et al. (2004). *Diagnóstico por comparación (Benchmarking) aplicado a instituciones de educación superior de México*. México: IPN. Materiales para la Reforma 3.
- Villa E., et al. (2004). *Diagnóstico por comparación (Benchmarking) aplicado a instituciones de investigación y nivel de posgrado de México*. México: IPN. Materiales para la Reforma 5.

7. Ejercicio de benchmarking aplicado a la licenciatura en Administración Gubernamental y Políticas Públicas Locales y a la licenciatura en Sociología de la Universidad de Guadalajara

Javier Adolfo Moreno Arciniega* y Víctor M. Rosario Muñoz**

JUSTIFICACIÓN

La comprensión de los fenómenos políticos y sociales con el fin de aplicar dicho conocimiento de manera sistematizada y científica es elemento fundamental para lograr ser eficientes tomadores de decisiones en el ámbito de la gestión pública, así como para aplicar de forma juiciosa y óptima políticas y reformas en materia de gobierno y de desarrollo social. De esta forma, tomando como referente dos licenciaturas de tal campo del conocimiento en la Universidad de Guadalajara, la licenciatura en Administración Gubernamental y Políticas Públicas Locales (LAGyPPL) y la licenciatura en Sociología, se parte pues de la premisa que ambas carreras comparten un perfil muy similar, pues en Sociología se adquieren herramientas teórico metodológicas para lograr la comprensión

del fenómeno político y social, y en el caso para Administración Gubernamental, por igual, se pretende una íntegra gama de elementos similares a Sociología pero con un enfoque más práctico y definido, pues al egresado de esta profesión se contempla ubicarlo en el campo profesional de la administración pública, gobierno y aplicación de políticas en el ámbito local. A su vez, ambas licenciaturas presentan particularidades compartidas que trataremos de ponderar con el fin de detectar debilidades y fortalezas de ellas, para así determinar qué características en común intervienen para hacer más o menos atractivo su estudio.

Con base en lo anterior, se hará el presente diagnóstico comparativo o *benchmarking* en el cual se eligieron los siguientes indicadores que se consideraron básicos para comprender qué tan aceptadas son dichas licenciaturas para formarse en lo profesional. Los indicadores son:

Deserción: Quizá el más elocuente de todos los indicadores pues éste nos muestra a aquellos sujetos que voluntariamente decidieron abandonar la carrera una vez ya estando matriculados.

* Alumno de la maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior del CUCEA de la U de G.

** Profesor investigador del Centro para la Calidad e Innovación de la Educación Superior del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara.

Promedio de calificación: Con este indicador podemos darnos cuenta si la licenciatura brinda un estándar de evaluación para el desempeño estudiantil rígido o flexible pues si el cuerpo estudiantil como tal visto de forma global posee una media de calificación decorosa entonces es más probable que la permanencia en la carrera sea más sólida.

Eficiencia terminal: Aquí nos damos cuenta de aquellos quienes exitosamente han concluido sus estudios obteniendo su grado de licenciado y por consiguiente han hecho de la licenciatura a analizar una opción profesional viable.

Modalidades de titulación: Por último, aquí daremos cuenta qué tan versátil es el recibirse como licenciado luego de acabar los créditos a cursar. Debido a que los mecanismos para otorgar el grado de licenciado inhiben o atraen en su defecto a los potenciales alumnos para que dichas licenciaturas tengan o no aspirantes.

Se tomó, para el caso de ambas carreras, como muestra de análisis a la respectiva generación 2007B - 2011A pues es la de más reciente egreso, para diagnosticar la tasa de deserción y su promedio global. De la misma forma, en ese mismo plazo de cuatro años se tomó el dato de cuántos egresados han conseguido el grado profesional respectivamente, para establecer un indicador de eficiencia terminal

LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA

Tasa de deserción (permanencia del alumnado en la licenciatura)

En la generación 2007-B / 2011-A encontramos a los siguientes compañeros que han optado por retirarse de estudiar la licenciatura en Sociología:

Siete estudiantes que abandonaron los estudios en el primer año de haberse matriculado.

A su vez, ocho estudiantes fueron admitidos y matriculados pero nunca se presentaron a clase, ni tampoco han hecho el proceso de darse de baja en la carrera por lo que en los hechos se considera deserción:

Hubo también dos estudiantes que actualmente se encuentran en baja provisional por cuestiones de reprobación pero no pueden ser considerados como desertores pues aun no se define su situación administrativa. Por igual hay otros más que están en estado de suspensión temporal e igual no son tomados como bajas definitivas o deserciones.

Así pues, tenemos que de 60 aspirantes admitidos 45 siguen activos e incluso uno más viene de titularse por lo que podemos afirmar mediante los datos que el 75% de matriculados se quedan en la licenciatura. Siguiendo la propuesta de Spendolini (1995), y asignando a este indicador valores entre 1 (muy alta deserción) al 5 (bajísima deserción), entonces la licenciatura en Sociología obtiene 3.75 en cuanto a deserción de su matrícula estudiantil.

Promedio

La media de calificación de los alumnos se considerará como un elemento para su permanencia en su carrera. Debido a que si este indicador es elevado entonces es más probable que los estudiantes decidan mantenerse matriculados:

Promedio	86.61
Mínimo	71.67
Máximo	100.0

En esta tabla se aprecia que la media de desempeño de la generación estudiada es de 86.61, entonces, siguiendo nuestra escala de ponderación de

entre 1 y 5 para los rubros, asignaremos a este indicador un total de 4.33.

Número de titulados: Del ciclo escolar 2007B al 2011A estos fueron los estudiantes que se titularon y las modalidades en las que lo hicieron:

<i>Modalidad</i>	<i>Ciclo y/o año</i>														
	<i>07-A</i>	<i>07-B</i>	<i>08-A</i>	<i>08-B</i>	<i>09-A</i>	<i>09-B</i>	<i>10-A</i>	<i>10-B</i>	<i>11-A</i>	<i>11-B</i>	<i>2007</i>	<i>2008</i>	<i>2009</i>	<i>2010</i>	<i>2011</i>
Tesis	5	1	3	2	3	5	15		3		6	5	7	16	3
Trabajo monográfico de actualizaciones	1				1	1	2	1			1		1	4	
Examen global teórico		1		1			2	2	1		1	1		4	1
Seminario de titulación		1	3	4	2	4	5	1	20	1	1	7	3	9	21
Cursos o créditos de maestría o doctorado		2			1			1			1	1	1	1	
Excelencia académica		1	3	5	5	1	4	1	5		1	7	6	5	6
Informe de prácticas profesionales		1	1	2	2		1					4	2	1	
Propuesta pedagógica		1			1							1	1		
Paquete didáctico			2			1						2		1	
Tesina			2	1			3					3		3	
Informe de servicio social				1			1					1		1	
Réplica verbal					1								1		
Seminario de investigación						1								1	
Total 142 titulados															

Al carecer de un parámetro para dictaminar cuál es la cantidad recomendable de titulados para asignar un valor del 1 al 5 como lo hemos hecho, se habrá pues de considerar arbitrariamente con la máxima nota del rubro (5) debido a que el número de recibidos resulta elevado.

Modalidades de titulación

Como se aprecia en el cuadro anterior, la licenciatura en Sociología cuenta con trece mecanismos validados por su respectivo comité de titulación: tesis, trabajo monográfico de actualizaciones, examen global teórico, seminario de titulación, curso o créditos de maes-

tría o doctorados, “Excelencia académica”, informe de prácticas profesionales, propuesta pedagógica, tesina, paquete didáctico, informe de servicio social, réplica verbal y seminario de investigación.

De esta manera, la licenciatura en Sociología posee 13 modalidades para obtener el grado académico de las 18 posibles que el *Reglamento General de Titulación de la Universidad de Guadalajara* (U. de G., 2006) contempla. Como aclaración, existen más formas de titularse enmarcadas en dicho reglamento pero corresponden a métodos específicos ajenos a las carreras aquí analizadas y por eso no son consideradas sobre el total de posibles; por ejemplo, la licenciatura en Artes Escénicas permite obtener el título mediante una presentación formal de una obra de teatro donde el aspirante al grado participe de manera profesional y con lineamientos rigurosos ya sea como director o actor. Volviendo en este sentido a la versatilidad que tiene la licenciatura en Sociología para que sus egresados consigan el título profesional, al poseer 13 de 18 formas, asignaremos al indicador un valor de 3.6.

Global de indicadores para la licenciatura en Sociología

<i>Tópico a ponderar</i>	<i>Promedio</i>
Deserción o capacidad de retener a los alumnos a lo largo de su trayectoria	3.75
Promedio	4.33
Eficiencia terminal	5
Modalidades de titulación	3.6
Puntaje general	4.17

Licenciatura en Administración Gubernamental y Políticas Públicas Locales (LAGyPPL).

Tasa de deserción (permanencia del alumnado en la licenciatura)

En la generación 2007B-2011A encontramos que 34 estudiantes optaron por retirarse de estudiar la licenciatura en Administración Gubernamental y Políticas Públicas Locales.

Fueron entonces 34 compañeros los que desertaron del programa de la licenciatura con respecto a 83 del total que ingresaron en dicha generación. Cabe aclarar que a diferencia de Sociología para la LAGyPPL es de resaltar que muchos casos de “abandono” de los estudiantes fue por la aplicación del Artículo 33, aunque en los hechos se considera igual deserción pues se ven en la necesidad de ser retirados de la carrera; en cambio, la licenciatura en Sociología no hubo ningún caso así. En este sentido si fueron 34 los que hubieron de dimitir a sus aspiraciones a seguir estudiando, en contraste con los 83 que originalmente fueron admitidos, entonces el 40.96% de alumnos abandonan la carrera y el 59.04% prosigue hasta concluir los créditos de la licenciatura. Ese 59.04% de matriculados corresponde en nuestro indicador de eficiencia del 1 al 5 a 2.95.

Promedio

Promedio	81.103
Mínimo	67.87
Máximo	94.63

El desempeño de la muestra analizada pondera una media de 81.103 lo que haciendo pues su equivalente al indicador estipulado, éste se ubicaría en 4.05.

Modalidades de titulación

La licenciatura en Administración Gubernamental y Políticas Públicas Locales cuenta con las siguientes formas para obtener el grado profesional: Tesis, Tesina, Examen teórico y práctico, Excelencia, Promedio y Seminario de Investigación. En este tenor, la LAGyPPL cuenta con 6 de las 18 posibles vías para recibirse profesionalmente, utilizando nuestro indicador éste corresponde a 1.67. Aun así es necesario matizar que si bien este resultado pudiese parecer bajo debe atemperarse dicha impresión puesto que la carrera es nueva, ya que apenas tiene cuatro años de haberse fundado y por consiguiente el comité de titulación no ha incorporado más modalidades precisamente por necesitar evaluar cuáles son pertinentes según el perfil y las necesidades de los estudiantes que recién están egresando.

Eficiencia Terminal:

En este apartado por igual habrán de hacerse precisiones: por el momento la licenciatura en Administración Gubernamental y Políticas Públicas Locales cuenta con tan sólo 5 titulados en lo que va desde su apertura en el calendario 2007B, de los cuales, tres han obtenido su grado mediante tesina, uno más por tesis y solo una estudiante lo logró por la modalidad de excelencia académica. En este sentido y al igual como se especificó en el apartado anterior, y dado que es bastante joven la carrera en LAGyPPL en contraste con Sociología, resulta lógico que sean muy pocos los titulados ya que únicamente solo la generación 2007 B ha acabado los créditos, en tanto que en la licenciatura en Sociología, al tener más de 30 años de existir, ya han pasado decenas de generaciones las cuales obtuvieron su título en los años indicados de 2007 a 2011.

De esta forma, se considera pertinente y justo no

establecer aun una cifra de evaluación en nuestro indicador para este rubro, ante el hecho atrás citado se estaría dando un sesgo metodológico en demérito a la LAGyPPL.

Global de indicadores para la licenciatura en Administración Gubernamental y Políticas Públicas Locales

<i>Tópico a ponderar</i>	<i>Promedio</i>
Deserción o capacidad de retener a los alumnos a lo largo de su trayectoria	2.95
Promedio	4.05
Eficiencia terminal	No evaluable todavía
Modalidades de titulación	1.67
General	2.89

CONCLUSIONES

Luego de este breve ejercicio de benchmarking los resultados obtenidos son ilustrativos e interesantes, y permitirán detonar un plan de acción para mejorar ambos programas educativos.

En lo concerniente a la capacidad de las carreras para retener a sus estudiantes y evitar la deserción se admite que ambas han hecho esfuerzos fuertes por mejorar. En el caso de Sociología, hace apenas siete años solo el 50% de admitidos continuaban con sus estudios hasta al menos terminar la parte escolarizada de la carrera, hoy, como se vio en el indicador, se ha aumentado al 75%, muy probablemente sea esto ligado a que se modernizó el currícula, se amplió el campo de acción profesional e incluso por mejorar el proceso de titulación. Para la LAGyPPL ha de admitirse que si

59% de alumnos que comienzan la carrera logran por lo menos finalizar los créditos, señalan un escenario optimista para este programa educativo, pues demuestra que más de la mitad de aspirantes que ingresan le apostaron a una carrera nueva sin un perfil profesional consolidado y sin un renombre o espacio de acción ya cimentado por generaciones previas, aunque también es una fuerte área de mejora.

Del promedio global en ambas carreras no hay mucho qué decir, salvo admitir que es relativamente alto, pues siendo en los dos casos mayor de 80, los egresados en su gran mayoría no encontrarán el problema de postularse para estudiar un posgrado pues éstos piden mínimo tal cantidad para entrar al proceso de selección.

Al respecto de las modalidades de titulación se puede afirmar que la licenciatura en Sociología en verdad se encuentra a la vanguardia en facilidades y métodos creativos que permiten a sus estudiantes el obtener su grado. En la LAGyPPL sin duda habrá de llevarse a cabo un proceso similar al de la licenciatura en Sociología, para llevar a cabo dicha apertura a las opciones de titulación para estimular el esfuerzo de los alumnos al ampliar el abanico de modalidades para titularse.

Y finalmente, la eficiencia terminal va ligada a los tres factores atrás citados. En general la licenciatura

en Sociología tiene un buen indicador y aunque no existen todos los elementos para analizar el caso de la LAGyPPL, hay indicios en el análisis hecho que permiten proponer una mayor atención a este indicador para cerrar la brecha que tiene con la licenciatura en Sociología.

Referencias

- Camp, R. (1993). *Benchmarking: La búsqueda de las mejores prácticas de la industria que conducen a un desempeño excelente*. México: Panorama Editorial.
- Spendolini, M.J. (1995). *Benchmarking*. México: Norma.
- Universidad de Guadalajara. (1999). Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos de la Universidad de Guadalajara. México: UdeG.
- Universidad de Guadalajara. (2006). Reglamento General de Titulación de la Universidad de Guadalajara. México: UdeG.
- Universidad de Guadalajara. (1999). Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos de la Universidad de Guadalajara. México: UdeG.
- Villa, E., et. al. (2004). *Diagnóstico por comparación (Benchmarking) aplicado a instituciones de educación superior de México*. México: IPN. Materiales para la Reforma 3.

El benchmarking como instrumento para la comparación y mejora de la calidad de programas educativos se terminó de imprimir en diciembre de 2016 en Ediciones de la Noche, Madero 687, Col. Centro, Guadalajara, México.

Tiro: 300 ejemplares

Los diferentes trabajos de investigación que aquí se compilan comparten los mismos fundamentos teóricos: *a)* las propuestas de Robert Camp sobre las etapas para la realización de un *benchmarking*, y *b)* los planteamientos de Spendolini, que propone una forma de cuantificar los indicadores para la comparación, y a partir de esta cuantificación poder determinar no sólo cuál es la organización líder, sino tener una idea menos abstracta del tipo de brecha de desempeño que existe en cada uno de estos indicadores en las organizaciones que son sometidas a comparación.

Esta metodología aplicada al campo de la educación superior proporciona información que permite hacer jerarquizaciones eludiendo la lógica y procedimientos de los *ranking* o jerarquizaciones tradicionales, que ordenan de manera descendente a las instituciones educativas según el grado con el que cumplan indicadores preestablecidos, destacando a las que quedan en los primeros sitios, sin permitir hacer comparaciones intermedias entre los componentes de los indicadores utilizados, impulsando así, por su propia naturaleza, una rivalidad entre las organizaciones por escalar lugares superiores. Esta lógica es contraria a la del *benchmarking*, que si bien hace jerarquizaciones, determina además las distancias, positivas o negativas que tienen entre sí y la proporción que no cumplen, por lo que permite detectar posibles apoyos entre quienes se comparan para reducir las brechas que tienen en su desempeño.