

**LA ACREDITACIÓN
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
EN IBEROAMÉRICA**

LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA

LA GESTIÓN DE LA CALIDAD DE LOS PROGRAMAS
EDUCATIVOS. TENSIONES, DESENCUENTROS,
CONFLICTOS Y RESULTADOS

VOLUMEN 2



Víctor Manuel Rosario Muñoz
Axel Didriksson Takayanagui
Elia Marúm Espinosa
José Dias Sobrinho
Norberto Fernández Lamarra
Francisco López Segrera
Ernesto Fernando Villanueva
José Manuel Ríos Ariza
(Coordinadores)

RED DE ACADÉMICOS DE IBEROAMÉRICA A.C.

Copyright © 2013 por Víctor Manuel Rosario Muñoz, Axel Didriksson Takayanagui, Elia Marúm Espinosa, José Dias Sobrinho, Norberto Fernández Lamarra, Francisco López Segrera, Ernesto Fernando Villanueva y José Manuel Ríos Ariza (Coordinadores).
Edición a cargo de Laia Vallès.

Número de Control de la Biblioteca del Congreso de EE. UU.: 2012911604

ISBN:	Tapa Dura	978-1-4633-3275-4
	Tapa Blanda	978-1-4633-3277-8
	Libro Electrónico	978-1-4633-3276-1

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de este libro puede ser reproducida o transmitida de cualquier forma o por cualquier medio, electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación, o por cualquier sistema de almacenamiento y recuperación, sin permiso escrito del propietario del copyright.

Las opiniones expresadas en este trabajo son exclusivas del autor y no reflejan necesariamente las opiniones del editor. La editorial se exime de cualquier responsabilidad derivada de las mismas.

Este libro fue impreso en los Estados Unidos de América.

Para pedidos de copias adicionales de este libro, por favor contacte con:

Palibrio

1663 Liberty Drive

Suite 200

Bloomington, IN 47403

Gratis desde EE. UU. al 877.407.5847

Gratis desde México al 01.800.288.2243

Gratis desde España al 900.866.949

Desde otro país al +1.812.671.9757

Fax: 01.812.355.1576

ventas@palibrio.com

411276

La acreditación de la educación superior en Iberoamérica

La gestión de la calidad de los programas educativos.

Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados

Autores de los artículos del presente volumen

Carmen Patricia de Aguinaga Vázquez
Silvia Patricia Aquino Zúñiga
Claudia Ávila González
Ieri Báez Chávez
Francisco Javier Bañuelos González
Elsa Ofilia Barragán Molina
Blanca Verónica Bastidas Valdez
Lourdes Rocío Botello Valle
María Cristina Cepeda González
David Elicerio Conchas
Irma Díaz Unzeta
Paz Diéguez Delgadillo
Marta Nieves Espericueta Medina
Gloria Araceli García Miranda
Jaime Alonso González Altamirano
Fabiana Grinsztajn
Ada Aranzazú Hernández Cuevas
Maura Hirales Pacheco
Marcela Iturbe Vargas
Sebastián Januszevski
Alejandro Arturo Jiménez Martínez
Martha Patricia León Arenas
Leticia J. Macías Chávez
Fabiola Macías Espinoza
Adrián Elier Maldonado Hernández

Elia Marúm Espinosa
Isabel Cristina Mazo Sandoval
Jesica María Medina Espinosa
Hermelinda Mexia Angulo
María de Jesús Moo Canul
Rafael Morales Ibarra
Daphne Denissa Moreno Nieto
María Patricia Moreno Rosano
Martha Elia Muñoz Martínez
María Catalina Nosiglia
Fátima Gabriela Ordóñez de la Cruz
María Guadalupe Ponce Contreras
Norberto Juan Ramírez Alonso
Elia Margarita Ramos Quiñones
Carolina Rivadeneira
Elva Rivera Gómez
Víctor Manuel Rosario Muñoz
Iván Alejandro Salas Durazo
Ramona Elizabeth Sanlúcar Estrada
María del Carmen Vargas López
Joaquín Vázquez García
Claudia Ivett Vázquez Nonato
María Guadalupe Villaseñor Gudiño
Sara Margarita Yáñez Flores
María Isabel Zapata Vázquez

Los autores de los artículos del presente volumen cedieron los derechos al Instituto para el Desarrollo de la Investigación e Innovación Educativa en Iberoamérica S.C. para su publicación en esta obra sobre la acreditación y la gestión de la calidad. El contenido, su tratamiento y resultados que se presentan son responsabilidad de cada autor y se socializan con el propósito de que la comunidad académica de la región iberoamericana reconozca los esfuerzos que se realizan en materia de cambio educativo, así como de la generación de conocimiento nuevo, desarrollo de buenas prácticas, incluyentes, colegiadas y en la perspectiva y búsqueda de la calidad con responsabilidad social.

La Red de Académicos de Iberoamérica A.C., como organismo de la sociedad civil, tiene entre sus objetivos generar el debate a través de la publicación de los resultados de sus eventos académicos, de investigación y reportes de experiencias de innovaciones educativas. Las convocatorias a la comunidad académica internacional, la generación de reflexiones académicas sobre asuntos de actualidad y de carácter emergente, de ensayos críticos en el ámbito socioeducativo, representan una oportunidad para construir nuevos escenarios y aportar para el diseño de políticas públicas de la educación para la Región Iberoamericana. Se trata de construir y formalizar nuevos escenarios en el marco de una sociedad cada vez más compleja, heterogénea y de grandes oportunidades para fortalecer el tejido social.

La Red de Académicos asume su compromiso de promover su producción académica de una manera expedita, con rigor científico, así como en los contenidos de su línea editorial. Utiliza como método para certificar, la calidad de sus productos, la triangulación con pares académicos de otras instituciones educativas de la Región. La responsabilidad de su producción bibliográfica se desarrolla por los miembros de la Red, de reconocido prestigio y en el marco de sus líneas de investigación.

Red de Académicos de Iberoamérica A.C.
Instituto para el Desarrollo de la Investigación e
Innovación Educativa en Iberoamérica S.C.
www.idiiei.org

ÍNDICE

Presentación	11
<i>Víctor Manuel Rosario Muñoz</i>	

SEGUNDA PARTE

LA ACREDITACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN DEBATE A PARTIR DE LOS RESULTADOS Y DE SU PERTINENCIA PARA EL CAMBIO INSTITUCIONAL

XIII.-	La evaluación y la mejora de los programas educativos: la experiencia universitaria	15
	<i>Irma Díaz Unzueta</i>	
	<i>Leticia J. Macías Chávez</i>	
	<i>Martha Elia Muñoz Martínez</i>	
XIV.-	El papel de la universidad en el desarrollo de competencias y la acreditación.....	29
	<i>Claudia Ávila González</i>	
	<i>Carmen Patricia de Aguinaga Vázquez</i>	
XV.-	Las políticas públicas: la evaluación y acreditación como indicadores de calidad.....	51
	<i>Paz Diéguez Delgadillo</i>	
	<i>María del Carmen Vargas López</i>	
	<i>Elva Rivera Gómez</i>	
XVI.-	Acreditación y vinculación con el sector productivo...	70
	<i>Elia Margarita Ramos Quiñones</i>	
	<i>Elsa Ofilia Barragán Molina</i>	
	<i>Sara Margarita Yáñez Flores</i>	
	<i>María Guadalupe Ponce Contreras</i>	

Marta Nieves Espericueta Medina
María Cristina Cepeda González
Daphne Denissa Moreno Nieto

- XVII.- Los criterios fundamentales en la evaluación y acreditación de la educación superior en la región de América Latina..... 85
Rafael Morales Ibarra
- XVIII.- Nuevos valores y significados que se otorgan a la acreditación de los planes de estudio 109
Gloria Araceli García Miranda
Adrián Elier Maldonado Hernández
Claudia Ivett Vázquez Nonato
- XIX.- Los organismos acreditadores como referentes educativos para la sociedad en México: algunas tareas pendientes con la pertinente luz del sur 130
María Patricia Moreno Rosano
Martha Patricia León Arenas
Norberto Juan Ramírez Alonso
- XX.- Evaluación y acreditación de carreras universitarias de grado en mega universidades públicas. Redefinición de criterios e indicadores: el caso de la Universidad de Buenos Aires..... 146
María Catalina Nosiglia
Fabiana Grinsztajn
Carolina Rivadeneira
Sebastián Januszevski
- XXI.- Análisis de la formulación e implementación de la política de acreditación en la educación superior: el caso de los programas de psicología en México..... 160
Jaime Alonso González Altamirano
Fabiola Macías Espinoza
David Elicerio Conchas

XXII.-	Reestructuración curricular. Elemento clave para alcanzar la calidad a través de la acreditación de sus programas educativos: la experiencia en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	181
	<i>María Isabel Zapata Vásquez</i> <i>Ramona Elizabeth Sanlúcar Estrada</i> <i>Silvia Patricia Aquino Zúñiga</i>	
XXIII.-	La evaluación institucional en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca: un balance después de once años.....	211
	<i>Alejandro Arturo Jiménez Martínez</i>	
XXIV.-	Acreditación, ¿aseguramiento de la calidad o ritual de simulación?: desde la percepción de profesores y estudiantes del CUCEA-UdeG	222
	<i>Francisco Javier Bañuelos González</i> <i>Ada Aranzazú Hernández Cuevas</i> <i>Víctor Manuel Rosario Muñoz</i> <i>María Guadalupe Villaseñor Gudiño</i>	
XXV.-	La acreditación desde la perspectiva de sus actores: el caso del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara.....	237
	<i>Iván Alejandro Salas Durazo</i> <i>Fátima Gabriela Ordóñez de la Cruz</i>	
XXVI.-	Recuperación de experiencias de acreditación y reacreditación del programa educativo de la licenciatura en Contaduría Pública Fiscal de la Universidad Autónoma de Sinaloa	249
	<i>Isabel Cristina Mazo Sandoval</i> <i>Hermelinda Mexia Angulo</i>	
XXVII.-	Proceso de acreditación de programas educativos en las escuelas normales del estado de México	272
	<i>Ireri Báez Chávez</i>	

XXVIII.-	La acreditación de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Baja California: tres encuentros con la evaluación de la calidad.....	289
	<i>Joaquín Vázquez García</i>	
	<i>Blanca Verónica Bastidas Valdez</i>	
	<i>Maura Hirales Pacheco</i>	
	<i>Lourdes Rocío Botello Valle</i>	
XXIX.-	La evaluación como instrumento de fortalecimiento de la calidad educativa en la Universidad Autónoma de Chiapas: una estrategia para contribuir al desarrollo regional	312
	<i>Marcela Iturbe Vargas</i>	
XXX.-	La nueva universidad mexicana: la Universidad de Quintana Roo, 20 años avanzando hacia la educación de calidad	327
	<i>María de Jesús Moo Canul</i>	
XXXI.-	Los procesos de gestión en educación media superior en la Universidad de Guadalajara: construir calidad para acreditar	341
	<i>Ada Aranzazú Hernández Cuevas</i>	
	<i>Jesica María Medina Espinosa</i>	
	<i>Elia Marúm Espinosa</i>	
Sobre los autores.....		357

Presentación

El volumen dos de la presente obra se integra con los artículos de académicos cuya expresión colegiada y colaborativa conforman temáticas que aportan para la innovación e investigación desde los procesos desencadenados de la acreditación y evaluación.

Se aportan datos y sobre todo resultados que dan cuenta de nuevos desarrollos y nuevos modelos para el aprendizaje, como la determinación del enfoque por competencias, como una estrategia de formación transversal y significativa. Asimismo, se estudia si el establecimiento de políticas públicas en la generación de indicadores para el logro de la calidad de los programas educativos, son garantes para obtener resultados en el mediano plazo.

Otro tema que se aborda en el presente libro se refiere a los procesos de mejora continua desde los profesores, y los resultados de la reestructuración curricular como estrategia para el cambio institucional y puesta a punto de los servicios académicos para la mejora de los programas educativos.

Uno de los aspectos fundamentales que plantean los artículos en esta segunda obra, es sin duda el planteamiento y análisis profundo que los autores señalan sobre los resultados en las mega universidades en América Latina, del papel de las agencias acreditadoras y su rol como entidades evaluadoras, más que certificadoras de los procesos académicos.

En efecto, los cuestionamientos radicales giran en torno a la relación y resultados de la acreditación con las evidencias de la transformación de las prácticas educativas, los estilos de gestión directiva acordes con una concepción de la educación superior verdaderamente vinculada a las grandes necesidades nacionales y a la renovación estructural de la universidad.

Finalmente, una de las aportaciones obtenidas con la participación de los académicos que han sistematizado sus hallazgos, se refiere a la conjunción de los esfuerzos que en el caso de México realizan las universidades mexicanas que se encuentran en pleno proceso de acreditación de sus programas educativos, por lo que se advertirá que los resultados, si bien, no son concluyentes, si aportan experiencias institucionales verdaderamente

importantes para la problematización permanente de estas acciones, del reconocimiento de la calidad de los proyectos educativos universitarios y de la educación superior.

Se espera que las aportaciones de estos dos volúmenes que conforman la presente obra, contribuyan al análisis de los procesos de acreditación y evaluación de la educación superior en Iberoamérica, desde una perspectiva incluyente y con profundas implicaciones éticas y sociales.

No se duda que los contenidos registrados en la obra, aportarán nuevas explicaciones a los proyectos de investigación sobre el tema y orientarán en una lógica teórica y metodológica de la acción, reflexión y el intercambio, la desestructuración de los significados generados por los cambios que se produzcan, con estos procesos, en las universidades e instituciones de educación superior.

Víctor Manuel Rosario Muñoz

SEGUNDA PARTE

LA ACREDITACIÓN Y EVALUACIÓN
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
UN DEBATE A PARTIR DE LOS
RESULTADOS Y DE SU PERTINENCIA
PARA EL CAMBIO INSTITUCIONAL

XIII

La evaluación y la mejora de los programas educativos: la experiencia universitaria

Irma Díaz Unzueta

Leticia J. Macías Chávez

Martha Elia Muñoz Martínez

Universidad Juárez del Estado de Durango
México

Introducción

Los procesos de evaluación educativa en nuestro país al igual que en muchas naciones del mundo, han acrecentado su importancia en las últimas décadas. La evaluación regularmente ha sido parte fundamental de la planeación educativa como herramienta de apoyo; sin embargo, no es sino hasta finales de los años ochenta en México, cuando adquiere dimensiones de relevancia específica, ya que surge como instrumento de ayuda para mejorar la calidad del sistema de educación superior (SES), como medio y condición para tener acceso a distintos programas y bolsas adicionales de recursos económicos a nivel institucional.

En los últimos años las políticas del sector educativo han tendido a fortalecer las estrategias de evaluación y propiciado la acreditación de programas educativos para acercarlos a los ideales de un programa educativo de buena calidad (SEP, 2001), definido como "...aquel que cuenta con una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados; altas tasas de titulación o graduación; profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos; currículo

actualizado y pertinente; procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes; servicios oportunos para la atención individual y en grupo de los estudiantes; infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos; sistemas eficientes de gestión y administración; y un servicio social articulado con los objetivos del programa educativo”.

Entre las instancias encargadas de evaluar al SES, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) tienen como uno de sus objetivos contribuir al mejoramiento de la calidad del sistema a través de la evaluación diagnóstica que comprende: la identificación de los logros y deficiencias de los programas académicos y de las funciones institucionales, el análisis de las causas de esos logros y deficiencias y de la formación de recomendaciones para el mejoramiento de los programas y las instituciones. Esto significa que la evaluación practicada es integral, analítica, objetiva y constructiva realizada por prestigiosos pares académicos que laboran en diversas instituciones de educación superior (IES) del país (SEP, 1991).

Por su parte, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) tiene como objetivo fungir como una instancia autorizada para otorgar el reconocimiento formal de la calidad del programa y propiciar su mejoramiento señalando como objetivos principales: i) reconocer públicamente la calidad de los programas académicos de las IES e impulsar su mejoramiento, ii) fomentar en las IES, a través de sus programas académicos, una cultura de mejora continua, iii) propiciar que el desempeño de los programas académicos alcancen parámetros de calidad nacional e internacionales, iv) contribuir a que los programas dispongan de recursos suficientes y de los mecanismos idóneos para asegurar la realización de sus propósitos, v) propiciar la comunicación e interacción entre los sectores de la sociedad en busca de una educación de mayor calidad y pertinencia social, entre otros (COPAES, 2003).

La intencionalidad de los procesos de “*evaluación*”, cualquiera que sea su finalidad, manifestada claramente, se orienta hacia la conducción de procesos de “*mejora*” continua que recaen directamente sobre los programas académicos y sus comunidades, en todas las IES, desde los cuales se operan procesos integrales de cambio institucional.

En el presente trabajo se pretende estrechar la relación entre “*evaluación*” – “*mejora*” a través de los procesos de reforma curricular efectuados a una parte de los programas educativos en la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), aprovechando del mismo modo, el grado

de intervención y conciencia que los responsables institucionales han ido tomando de los desafíos actuales que envuelve a la educación superior y de la magnitud de las observaciones presentadas por los evaluadores externos, reconociendo que el camino de la evaluación, es el medio ideal para cumplir con sus propósitos de mejora.

Antecedentes

Para finales de la década de los noventa se llevaron a cabo en la UJED, las primeras experiencias de evaluación a los programas educativos con evaluadores externos (o pares académicos), entonces, fueron incluidas cerca del 60% de las unidades académicas (14) y evaluados tanto programas de licenciatura como de posgrado. Recibiendo en esa ocasión un importante número de recomendaciones que en general planteaban la necesidad de: socializar el Plan de Desarrollo Institucional de la UJED; revisar y reestructurar los planes de estudio de licenciatura y posgrado; flexibilizar la currícula; crear el departamento de Vinculación a nivel central y las coordinaciones de cada unidad académica; establecer un Programa de Tutorías por unidades; reforzar las relaciones docencia-investigación; promover la incorporación de investigadores al SNI; apoyar la publicación y divulgación de los resultados de investigación; activar los Cuerpos Académicos (CA); establecer o activar los programas de Educación Continua; establecer un sistema de evaluación de la actividad docente, considerando la participación de los alumnos; determinar el perfil y requisitos de ingreso de los alumnos; crear un programa de seguimiento de egresados a nivel institucional del que se desprendan los de cada unidad académica y que sirvan para retroalimentar los planes de estudio; adquirir y actualizar el equipo de cómputo, equipos de laboratorio y las conexiones a Internet; fortalecer la currícula con el manejo de otro idioma y, actualizar y adecuar el marco normativo institucional.

En ellas se evidenciaron principalmente fuertes debilidades sobre la estructura, organización, rigidez, inflexibilidad y funcionalidad de los programas educativos, los que mostraban bajos niveles de calidad y pertinencia; justificando la necesidad de realizar esfuerzos importantes en cuanto a los procesos de reforma curricular tratando de abatir esas debilidades. Una vez pasado el tiempo suficiente para cumplir con las reestructuraciones curriculares, las condiciones mejoraron y en el segundo intento de evaluación (del 2005 en adelante), los resultados han sido más favorecedores y se han superado en buena medida los niveles mínimos

de atención a las recomendaciones de los evaluadores (80%), por lo que actualmente se cuenta con 25 de 26 programas evaluables de licenciatura en nivel 1 de los CIEES o bien, acreditados por COPAES; por otra parte, la evaluación como proceso, ya forma parte de las actividades cotidianas de las unidades académicas.

Sin embargo a pesar de contar con niveles de calidad satisfactorios, los programas educativos reestructurados y en proceso de implementación no han logrado superar algunos puntos críticos localizados y que son causa de preocupación actual tales como: los inadecuados indicadores de calidad de los estudiantes (alta deserción y reprobación, baja eficiencia terminal y insuficientes niveles de titulación), la ineficiencia en la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la dificultad para asumir cambio en el Modelo Educativo, el desinterés de los profesores por asumir sus responsabilidades (participación en los procesos de formación, en el trabajo colegiado y en la toma de decisiones) y finalmente, la lentitud para adaptarse a las nuevas condiciones del contexto global las competencias, la movilidad y la internacionalización, elementos todos que nuevamente permean los programas educativos.

Problema de estudio

Los programas educativos de la UJED, que fueron reevaluados en los últimos años y mejoraron sus niveles de calidad, se encuentran cercanos a concluir la implementación de los cambios tanto curriculares, estructurales como de organización y, además, continúan recibiendo las visitas de seguimiento de los evaluadores externos.

Esta nueva dinámica conflictúa los procesos académico-administrativos de las instituciones pues obligan a realizar cambios más acelerados. En el caso concreto de las reformas curriculares emprendidas, la atención a los problemas surgidos en el transcurso de su implementación, han provocado un intenso proceso de revaloración y seguimiento que induce a la aplicación de medidas correctivas para disminuir la negatividad de su impacto.

La valoración de estos avances curriculares por el grupo de investigación educativa ha servido para enumerar y priorizar las acciones que son sujetas a modificación y sobretodo para señalar los tiempos de respuesta, ya que problemas como la baja tasa de titulación, los altos índices de reprobación, el ausentismo de profesores, por mencionar algunos, pueden ser atendidos

a corto plazo, mientras que los problemas de formación o habilitación de profesores demanda mayores tiempos.

Mientras que para atender el asunto de los procesos de evaluación se requiere *primero*, conocer el mecanismo y los instrumentos a satisfacer, *enseguida*, informar y formar a la comunidad relacionada con el programa a evaluar, para establecer con cada uno de ellos el grado de participación, así como la definición del comité coordinador interno, *tercero*, delimitar funciones, tiempos y revisiones conjuntas, sobre todo para el acopio de evidencias y la disposición de documentos de apoyo; *finalmente*, preparar la visita in situ con un buen apoyo logístico que apoye cualquier eventualidad.

Objetivos

Las causas anteriores resaltan la importancia de abordar a la mayor brevedad análisis profundos acerca de los cambios que las unidades académicas promovieron a su interior, obteniendo así información suficiente para identificar con oportunidad las necesidades emergentes. En este orden de ideas los propósitos centrales de esta investigación son específicamente: analizar comparativamente la situación que conservaban los planes de estudio de la UJED antes y después de su reforma curricular; reconocer cuáles han sido los avances más significativos derivados de la misma e identificar las dificultades que se han presentado en el trayecto de su ejecución ya que cada Comité evaluador observa peculiaridades propias.

Referentes teóricos

Para llevar a cabo el análisis de los programas educativos se tomaran en cuenta los referentes teóricos provenientes por un lado, del desarrollo de la evaluación propuesta por Ralph W. Tyler desde los años veinte, el que integra en el *currículum* el método sistemático de evaluación educativa, como “*el proceso surgido para determinar en que medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos*” en este sentido el *currículum* viene delimitado por cuestiones como: objetivos que se desean conseguir, actividades que se pueden alcanzar, la organización eficaz de experiencias y, la comprobación de objetivos alcanzados (Tyler, 1967 y 1969).

Por otro lado, la perspectiva del ámbito curricular, a lo largo de su historia, ha sido atravesada por dos tendencias (Díaz Barriga, 1995) que a fines del siglo XX mostraron sorprendentes desarrollos: una, *vinculada a los procesos educativos*, las experiencias escolares y el desarrollo de cada estudiante cuyo exponente John Dewey centraba su perspectiva en el alumno y en el papel de las experiencias de aprendizaje; la otra, *una visión más cercana a las instituciones*, es decir, a la necesidad de establecer con claridad una secuencia de contenidos que fundamentarán la elección de los temas de enseñanza desarrollada por Bobbit y Charter quienes establecen la definición formal de curriculum, corrientes que con los años han reconstruido su objeto de estudio pero cuyo fundamento original ha seguido siendo el mismo; actualmente ambas ópticas continúan manteniendo constantes tensiones entre defensores y teóricos de una u otra, identificándolas como: *la perspectiva del currículo como proceso y la perspectiva de los planes de estudio*.

Ambas tendencias han permitido el acercamiento a los estudios del curriculum empleando teorías de corte psicológico conductual, o acercándose a las teorías interpretativas, o retomando los planteamientos sociológicos, incluyendo las provenientes de la escuela crítica de Frankfurt, o bien incorporando el enfoque conceptual empírico-político de la ideología norteamericana (Díaz Barriga, 2003). Pudiendo considerar cualquiera de ellas o una mezcla, para nuestro análisis.

Metodología

El desarrollo metodológico que sustenta este proceso evaluativo es de corte cualitativo, desde luego sin desechar los aportes cuantitativos que enriquecen la indagación. Se privilegia la comprensión e interpretación de las situaciones sociales a las que se les atribuye un carácter complejo dado el énfasis de criterios, indicadores y categorías definidos por los organismos evaluadores en sus distintos Manuales para la Autoevaluación y Marcos de Referencia (CIEES, 2008 O COPAES, 2005). Es decir se realiza un análisis integral comparativo y diacrónico (antes y después de la reforma curricular), resultado del análisis documental extendido por cada organismo evaluador, y de la aplicación de una técnica de interpretación social-explicativa empleada por el grupo de reflexión.

El grupo de reflexión constituido por investigadores educativos, partícipes activos tanto en los procesos de reforma curricular, como en los procesos de evaluación realizados por los distintos Comités de pares (Comité de

Ciencias de la Salud CCS, Comité de Ingeniería y Tecnología CIyT, Comité de Ciencias Agropecuarias CCA, Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Farmacéutica COMAEF y Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería CACEI).

Para la selección de la muestra se tomaron en cuenta que los programas seleccionados cumplieran con los elementos básicos a evaluar y estos eran: haber sido revisados, reestructurados y con información disponible; que estuvieran atendiendo recomendaciones de evaluaciones previas y de encontrarse preparando visitas de seguimiento ya bien fuera para evaluación o acreditación de sus PE, elementos fundamentales para el desarrollo de la investigación. Así se seleccionaron programas educativos de diversas áreas, permitiendo el abordaje desde distintas perspectivas disciplinarias, manejando los mismos instrumentos de evaluación (acordados por los mismos comités), aunque los fines eran distintos, la comparación proporcionará mayores posibilidades de análisis.

Por otra parte, se tomaron en cuenta los instrumentos de evaluación de cada organismo evaluador, contenidos dentro de los Manuales y Marcos de Referencia de cada uno, además contienen indicaciones y una extensa guía que conduce el proceso puntualmente. Para el caso de los comités de pares de los CIEES el instrumento ubica 10 categorías de análisis con 61 indicadores, más una categoría de identificación y contextualización, mientras que para los distintos comités de los COPAES el instrumento dispone de 10 categorías con 73 indicadores en conjunto sobresaliendo entre las categorías más importantes las concernientes a los planes de estudio, al control y seguimiento escolar de los alumnos, al control y seguimiento del perfil del personal académico y a la infraestructura.

Resultados

A la fecha la UJED cuenta con 36 programas educativos de licenciatura de los cuales el 26 (72%) son programas evaluables (cumplen con los requisitos de madurez para ser evaluados) el resto 28% son programas en transición o nuevas ofertas.

De los 26 de programas evaluables, uno, se encuentra en proceso de autoevaluación y el resto corresponde al 96% han sido evaluados como de calidad ya bien sea en nivel 1 de los CIEES o como programas acreditados por COPAES. Cubriendo con ellos el 98,79% de la matrícula en programas de buena calidad.

Las características prevalecientes en los programas educativos en análisis, antes de su reforma curricular eran de: rigidez e inflexibilidad dominante, ambiente académico poco propicio para el desarrollo adecuado de los procesos de enseñanza que se basaban principalmente en el aprendizaje dictado por los profesores quienes controlaban un conocimiento desintegrado, un plan de estudios informativo, carente de contenidos explícitos de actitudes y valores, diseñado por asignatura y sin mecanismos de verificación, sobrecargado de horas, sin actividades extraclase y autoaprendizaje; una planta académica débil con bajos niveles de habilitación, contratación limitada, sin programa de evaluación de desempeño, tampoco se desarrollaban actividades de atención alumnos, de difusión, investigación y desarrollo tecnológico, de formación o actualización, o de vinculación de con el sector productivo; existía una limitada participación de estudiantes en la toma de decisiones, carentes de programas de becas y de apoyos a su trayectoria escolar, reglamentos obsoletos y desconocidos, infraestructura insuficiente, espacios académicos y tecnología limitada; la investigación y programas de posgrado eran inexistentes y los recursos económicos escasos.

Panorama de insuficiencias que se han ido transformando hoy en día, en escenario de oportunidades, crecimiento y desarrollo explícito para cada uno de los programas involucrados. Los planes estudio cambiaron su estructura y organización y cumplen con los elementos de un programa educativo de calidad, al cual se le da seguimiento continuo, se atraviesa por una etapa intermedia que conduce al diseño curricular por competencias; se definió un Modelo Educativo que ha permeado a toda la Institución y derivado de ello se transformó el proceso enseñanza-aprendizaje, definiéndose dos enfoques educativos por los cuales los profesores pueden navegar, el proceso de centra ahora en el estudiante y el profesor deberá asumir en lo sucesivo un papel de facilitador y conductor de la creatividad y productividad académica, del mismo modo se disponen de mecanismos de evaluación del desempeño docente, unido a programas de estímulos al tiempo que se dispone de un programa de Educación Continua para su actualización permanente.

Administrativamente se dispone de reglamentos actualizados y legitimados, se ha promovido el trabajo colegiado en todos los ámbitos institucionales sobre todo en las academias que ahora tratan de integrar el conocimiento y formar integralmente a los estudiantes, se han contratado académicos de tiempo completo que fortalecen la planta académica cambiando la dinámica de apatía y desinterés, se ha diversificado las actividades docentes, ya se participa en la elaboración de manuales de prácticas, programas de

estudio, material didáctico, se incluye el uso de la tecnología, colaboran en los programas de tutorías, de difusión, de vinculación y de investigación.

Tomando en cuenta lo antes señalado, se pueden subrayar como lo más sobresaliente por un lado, a *“la apropiación de una cultura de evaluación”* como medio de cambio y detonante de los procesos de reforma institucional, en particular en esta ocasión una reforma curricular postergada pues existían programas educativos con 10, 15 y hasta 20 años de antigüedad, procediendo además con: cambios estructurales y de contenidos temáticos, la definición de un Modelo Educativo transformador, innovaciones en los enfoques de enseñanza-aprendizaje, la redefinición del papel de los docentes y nuevo rol de autoaprendizaje para los estudiantes, la evolución de las academias y la aparición de programas de apoyo tanto para académicos como para estudiantes y con un seguimiento continuo de la productividad escolar, académica y administrativa.

Lo anterior fue consecuencia de la atención a las recomendaciones emitidas por los evaluadores externos (CIEES) principalmente y de la preparación de los programas educativos para aspirar a la acreditación de los mismos por los COPAES. Por otra parte, una vez asumido el papel de la evaluación como eje transformador sufrió un replanteamiento el interés y la voluntad política de las autoridades para apoyar dichos cambios con una gestión más eficiente, con políticas institucionales adecuadas con la finalidad de mantener una congruencia con los retos y demandas externos, con la satisfacción de las necesidades institucionales y con el afán de alcanzar mayores recursos.

Los tres programas educativos seleccionados corresponden a las licenciaturas de Químico Farmacéutico Biólogo (evaluado por el Comité de Ciencias de la Salud y por el Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Farmacéutica), Ingeniero en Ciencia de los Materiales (evaluado por el Comité de Ingeniería y Tecnología y por el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería) e Ingeniero en Agroquímica (evaluado por el Comité de Ciencias Agropecuarias), este último programa finiquitado a raíz de la celebración de la última evaluación de pares. Los resultados emitidos a través de dictámenes han provisto de un total de 104 y de 70 recomendaciones realizadas en dos etapas (de 33, 34 y 37 para la primera etapa, antes de la reforma curricular, y de 17, 20 y 33 para la segunda etapa, después de la reforma) agrupadas por categorías y por programas (Ver tabla 1).

En dicha tabla se ilustran las diferentes categorías de análisis tomadas por los distintos comités, que hay una distinta agrupación entre los CIEES y

los COPAES los elementos a evaluar pueden ser equivalentes; diferenciando la frecuencia en las observaciones de cada categoría y distinguiendo los años en que se celebraron los procesos.

Las observaciones más notables estaban relacionadas con *el currículo, su diseño y operación*, sobresaliendo, por ejemplo: el rediseño y difusión del perfil de ingreso trastocando proceso de selección, reglamentos, estructura y diseño curricular, participación de académicos, formación de los mismos y una vinculación más estrecha con instituciones de nivel previo (Nivel Medio Superior) como con los antecedentes y contexto familiar de los aspirantes. Otro aspecto relevante lo representó *la conformación, perfil y productividad de los académicos* pues su quehacer docente y de investigación impacta directamente sobre los procesos enseñanza-aprendizaje, sobre la efectividad y pertinencia de la formación de estudiantes y egresados, mismos que por el momento siguen observando bajos niveles de titulación (15%) y egreso (22%), así como altos niveles de reprobación (superiores al 30%). Del mismo modo, sobresalió en el programa de Ingeniero en Ciencia de Materiales la notable deficiencia en cuanto a *infraestructura*, que a pesar de ser un problema recurrente en todas las licenciaturas en éste fue más significativo sobre todo en la primera etapa de evaluación.

Para la segunda etapa de evaluación (después de la reforma curricular) las condiciones fueron distintas y se observaron mejorías en el número de recomendaciones por atender, las categorías de trabajo prácticamente fueron las mismas y a pesar de estar en espera del dictamen del CACEI los resultados son alentadores para los programas de Químico Farmacéutico Biólogo y de Ingeniero en Ciencia de Materiales.

Tabla 1. Resultado de los organismos evaluadores a partir de las categorías de análisis.

Organismo evaluador	CIEES						COPAES
	QFB		IAQ		ICM		QFB
Categorías de análisis	1999	2007	1999	2006	2000	2008	2009
Normativa y políticas generales	1	0	0	0	1	1	0
Planeación, gestión y evaluación	5	1	6	2	1	1	1

Modelo educativo y plan de estudios	11	7	11	6	12	3	5
Alumnos	2	0	1	0	3	5	0
Personal académico	3	3	2	1	4	0	6
Servicios de apoyo a estudiantes	0	0	1	1	0	1	0
Infraestructura	4	0	8	1	10	0	2
Trascendencia del programa	3	0	1	0	2	0	0
Productividad docencia investigación	2	1	0	0	1	1	0
Vinculación social	3	1	3	1	3	1	3
Total	34	13	33	12	37	13	17

Fuente: Elaboración propia.

Para el caso del programa de Ingeniero en Agroquímica que prácticamente cumplía con el 90% de las recomendaciones atendidas, el problema principal fue la insuficiente matrícula que sostuviera al programa y por correlación con programas semejantes nacionales fue finiquitado emergiendo una nueva oferta educativa que hasta el momento todavía no es evaluable.

En resumen, cada una de las recomendaciones implicaba profundos cambios en la percepción, concepción y construcción del currículo, las cuales deberán ser difundidos, analizados y asimilados por los actores involucrados, de igual manera el grado de involucramiento en dichos procesos, todo ello con miras a lograr un proceso de mejora continua que permita a las unidades académicas una adaptación más natural en la atención a los retos del contexto y a la satisfacción de sus beneficiarios (estudiantes, egresados, profesionistas, empleadores, sector productivo y sociedad en general) para mantener la calidad y pertinencia de la oferta educativa.

Conclusiones

Tomando en consideración los objetivos planteados se puede iniciar por señalar la importancia de la mejora continua en los programas educativos en la Facultad de Ciencias Químicas de la UJED ya que de ellos depende la eficacia de sus funciones, servicios y procedimientos al tiempo que asegura la pertinencia de sus resultados (egresados, proyectos, publicaciones, etc.) para causar un impacto mayor y más positivo sobre su comunidad y sobre la sociedad en su conjunto.

Los procesos de evaluación a pesar de ser arduos, difíciles, largos y muy desgastantes para los actores implicados, representan la oportunidad de cambio y la salida perfecta para los procesos de mejora, más allá de la prevalencia de hábitos y costumbres aletargadas que entorpece la modernización de las instituciones y limita la participación de sus miembros; sin embargo una vez que se ha logrado vencer las resistencias y la conciencia domina el ambiente, la perspectiva compartida de trabajo transforma favorablemente su visión y el panorama de acción se vuelve productivo, de ahí que se promueva la búsqueda permanente de intervención del mayor número de miembros posible de la comunidad.

Por otra parte la evaluación es benéfica tanto administrativa, académica como financieramente para las instituciones que recurren a ella ya que la mayoría de las veces se premian los esfuerzos de trabajo con bolsas adicionales o bien, con la participación en programas de apoyos extraordinarios para subsanar deficiencias o cubrir brechas, con lo cual se procura fortalecer la calidad y lo que es mejor la conservación y elevación de la misma.

La evaluación como eje transformador de instituciones tiene a cuestas grandes retos a cumplir ya que:

- Es proveedora de información completa y sistematizada, debe conservarse vigente pues es fundamental contar bancos y bases de datos que proporcionen información fidedigna a cualquier solicitante, en cualquier momento y de cualquier categoría o indicador de los programas educativos sobre todo para aquellos quienes toman las decisiones.
- Como proceso dinámico, transformará y replanteará el quehacer de las instituciones y de los integrantes de su comunidad al ser más inclusiva, participativa y competente.
- Exigirá retos constantes, una vez logrado un nivel mínimo de calidad los avances serán permanentes y las demandas de mayores niveles de calidad y competitividad estarán limitados sólo por los planes que los propios programas y las instituciones tengan a futuro.

- Proporciona recursos adicionales estará siempre pendiente y en constante búsqueda de fuentes alternas de financiamiento ya que la mayoría de las veces los recursos son limitados e insuficientes para cumplir con metas trazadas, por lo que la confluencia, la optimización y la rendición de cuentas son acciones necesarias.

Referencias bibliográficas

CIEES (2008). *Metodología General de los CIEES para la Evaluación de Programas Educativos*. Marcos de Referencia y Guía de los Comités de Ciencias de la Salud, de Ingeniería y Tecnología, y de Ciencias Agropecuarias. México: Ed. CIEES.

COPAES (2005). *Manuales de COMAEF y CACEI*. México, D.F.

_____ (2003). *Antecedentes: Situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior. Documento para IESALC-UNESCO*. México.

DÍAZ BARRIGA, A. (2009). “La acreditación de programas (planes de estudio): Entre el formalismo y los procesos educativos”. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación “La educación hacia el bicentenario”. Córdoba (Argentina): Universidad Nacional de Villa María.

_____ (2003). “El currículo. Tensiones conceptuales y prácticas”. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). [Fecha de consulta: 7 de junio de 2009]. Disponible en: <<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>>

_____ (1995). “Modernización, calidad y crisis de la educación. Lo pedagógico una agenda pendiente”. Trabajo presentado en la *Reunión Estatal de Educación Superior de la ANUIES*. Chihuahua (México): ANUIES.

PAREJA, J.A.; TORRES, C. (2006). “Una clave para la calidad de la institución educativa: los planes de mejora”. En: *Educación y Educadores*. Vol. 9, nº 2. Universidad de Granada (España).

PERASSI, Z. (2009). "Evaluar un programa educativo: una experiencia formativa compleja". En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 2, n° 2. [Fecha de consulta: 10 de enero de 2011]. Disponible en: <<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art10.pdf>>.

(2010). "¿En qué medida la evaluación colabora con la mejora escolar?". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 54/4 OEI.

PIFI (2010). *Programa integral de fortalecimiento institucional. Indicadores para la DES Químico Biológicas*. Durango (México): PIFI-UJED 2010-2011.

SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México.

(1991). "Lineamientos generales y estrategias para evaluar la Educación Superior". En: *Cuadernos de Modernización Educativa 1989-1994*. N° 5. México.

STAKE, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

TIANA, A. (2003). "¿Qué pretendemos evaluar, qué evaluamos y que conclusiones podemos extraer de la evaluación?". En: *Evaluar las Evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

TYLER, R. W. (1967). "Changing concepts of educational evaluation". En: STACK, R.E. *Perspectives of curriculum evaluation*. AERA Monograph Series Curriculum Evaluation, 1. Chicago: Rand MacNally.

(1969). *Educational evaluation: New roles, new means*. Chicago: University of Chicago Press.

UJED (2008). *Plan de Desarrollo Institucional 2008-2020*. Durango (México).

UJED (2009). *Anuario Estadístico 2009*. Durango (México).

XIV

El papel de la universidad en el desarrollo de competencias y la acreditación

Claudia Ávila González
Carmen Patricia de Aguinaga Vázquez¹
Universidad de Guadalajara
México

¿Qué persigue la acreditación?

La entrada del siglo XXI trajo consigo un espíritu de renovación propio de los cambios de época que motivan la revisión del trabajo realizado y, sobre todo, los derroteros que habrá de transitar para hacer evidente la transición histórica tanto a niveles personales como institucionales.

En México, la Educación Superior ha sido objeto de una seria discusión que motivada por los cambios en el gobierno federal en el año 2000, propugnaron mantener el papel de la Universidad Pública como formadora de la masa crítica de las comunidades humanas, de manera que la formación académica fuera integradora de competencias no sólo profesionales o para el trabajo (que satisface prioritariamente los intereses del mercado de trabajo, propósito tan propio de los intereses de derecha del nuevo gobierno), sino re situar su rol en la formación de competencias clave que determinen la

¹ Académicas del Departamento de Desarrollo Social de la Universidad de Guadalajara e integrantes de Cuerpo Académico “Desarrollo Social y Educación”.

construcción de capital intelectual y social y, por ende, la elevación de la calidad de vida personal y comunitaria de la sociedad mexicana.

Para asegurar que la Educación Superior en México se ofrezca con los máximos estándares de calidad, su evaluación se institucionalizó en México con el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 del Gobierno Federal. En este programa se estableció como una acción prioritaria, las evaluaciones interna y externa permanentes de las instituciones, para impulsar la mejora en la calidad de los programas educativos y servicios que ofrecían las Instituciones de Educación Superior y como meta la creación de una instancia que integrara y articulara un proceso nacional de evaluación de la educación superior.

Para lograr lo anterior, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) creó en 1989 la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), cuya estrategia se sustentó en tres líneas de acción: la evaluación institucional (autoevaluación), la evaluación del Sistema y los subsistemas de educación superior y la evaluación interinstitucional de programas académicos y funciones de las instituciones, mediante el mecanismo de evaluación de pares calificados de la comunidad académica.

Para la realización de la evaluación externa, la CONPES creó en 1991 los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), como organismos de carácter no gubernamental. Actualmente los CIEES están conformados por nueve comités: Arquitectura Diseño y Urbanismo; Ciencias Naturales y Exactas; Ciencias Agropecuarias; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales y Administrativas; Artes, Educación y Humanidades; Ingeniería y Tecnología; Difusión, Vinculación, y Extensión de la Cultura y Administración y Gestión Institucional.

Durante 20 años de trabajo, los CIEES han dirigido sus acciones a la evaluación diagnóstica y no han realizado acreditación de programas a partir de la creación del COPAES, se asignó esta actividad a los organismos acreditadores reconocidos por el mismo. En 2001 se inició la construcción de un Sistema para la Acreditación de los programas educativos que las instituciones ofrecían. La función del COPAES es regular los procesos de acreditación y dar certeza de la capacidad académica, técnica y operativa de los organismos acreditadores².

² Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (2011). *Antecedentes*. [Fecha de consulta: 1 de junio de 2011]. Disponible en: <<http://www.copaes.org.mx/home/Antecedentes.php>>

El COPAES es una asociación civil de carácter no gubernamental cuya misión es contribuir al aseguramiento de la calidad de los programas académicos que se ofrecen en las instituciones públicas y particulares de México, mediante el reconocimiento formal de las organizaciones de acreditación que demuestren la idoneidad, calidad y confiabilidad de sus procesos y resultados, y que desarrollen sus funciones y procesos con base en los Lineamientos y en el Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior, establecidos por el mismo Consejo.

Una de sus funciones principales es garantizar que los procesos de acreditación de programas académicos que realicen organismos acreditadores, especializados en una áreas del conocimiento, se desarrollen de manera que se pueda lograr el objetivo de reconocer la calidad de los programas y propiciar su mejoramiento.

La acreditación de un programa académico de nivel superior es el reconocimiento público que otorga un organismo en el sentido de que cumple con determinados criterios, indicadores y parámetros de calidad en su estructura, organización, funcionamiento, insumos, procesos de enseñanza, servicios y en sus resultados. Significa también que el programa tiene pertinencia social (COPAES)³.

Entre los organismos acreditadores especializados en el área de las ciencias sociales y las Humanidades está la Asociación para la Acreditación y Certificación y en Ciencias Sociales (ACCECISO, A.C.), que expresa entre sus objetivos, evaluar para propiciar la comunicación e interacción entre los sectores de la sociedad en busca de una educación de mayor calidad y pertinencia social así como promover cambios significativos en las instituciones acordes a las necesidades sociales presentes y futuras.

Para alcanzar estos objetivos, la ACCECISO ha establecido 97 indicadores, que se distribuyen en las siguientes 11 categorías:

1. Contexto regional e institucional
2. Planeación y organización de la unidad
3. Personal académico
4. Plan y programas de estudios
5. Proceso de enseñanza-aprendizaje

³ Extraídos del documento denominado *Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior*. Disponible en: <http://www.copaes.org.mx/home/docs/docs_acred/3_Marco_general.pdf>

6. Alumnado
7. Trayectoria escolar
8. Investigación
9. Difusión, intercambio, vinculación y educación continua
10. Infraestructura y equipamiento
11. Administración y financiamiento de la unidad

Para efectos de este trabajo nos vamos a centrar en la evaluación de la categoría 4: Plan y Programa de Estudios de la Nivelación a Licenciatura en Trabajo Social cuya primera evaluación en 2004 le ganó los primeros 5 años de reconocimiento, el cual se refrendó en 2009 y está vigente hasta 2014.

Entre los indicadores considerados en la evaluación y que le permitieron al programa de Nivelación a Licenciatura en Trabajo Social, de la Universidad de Guadalajara, ser reconocido como un Programa Académico de Calidad se tomó en cuenta la existencia de resultados evidentes en los egresados titulados ampliamente aceptados en el mercado profesional y reconocidos por su sólida formación (ACCECISO, 2008)⁴.

A partir de las dos experiencias exitosas de acreditación del programa, es que surgió el interés del Cuerpo Académico Desarrollo Social y Educación, por investigar hasta donde las competencias que ostenta el egresado de la Universidad de Guadalajara fueron producto del proceso académico y cómo éstas trascienden el ámbito meramente profesional para generar capacidades que le permitan posicionarse en el mercado de trabajo pero además gozar de prestigio que obviamente se comparte con la institución al reconocerse su éxito en la formación integral de sus egresados.

La pertinencia de los programas universitarios

Los compromisos internacionales que diversos países han asumido al comprender a la educación como un derecho humano y como la manera indispensable de reducir la pobreza, la desigualdad y así contribuir al desarrollo humano sostenible y pacífico, obligan a la universidad a repensar y replantear su actuación. Esta tarea implica hacer un recuento de logros y asignaturas pendientes en el cumplimiento de las funciones sustantivas para establecer nuevas políticas, estrategias y metas que permitan a la Universidad

⁴ Parámetros del documento denominado *Criterios y Procedimientos para la Evaluación y Acreditación*, de uso interno ACCECISO, A.C. 2008.

avanzar en el cumplimiento de ofrecer educación con mayor acceso y equidad, educación pertinente, socialmente responsable, crítica, creativa e integral⁵.

Lograr lo anterior requiere articular conocimientos globales, saberes profesionales y experiencias de vida que coadyuven al reconocimiento de las necesidades y problemas de la realidad en sus diferentes contextos mediante experiencias significativas de aprendizaje.

Siemens (2004)⁶ describe como tendencias significativas del aprendizaje las siguientes:

Muchos aprendices se desempeñarán en una variedad de áreas diferentes, y posiblemente sin relación entre sí, a lo largo de su vida. El aprendizaje informal es un aspecto significativo de nuestra experiencia de aprendizaje. La educación formal ya no constituye la mayor parte de nuestro aprendizaje. El aprendizaje ocurre ahora en una variedad de formas –a través de comunidades de práctica, redes personales, y a través de la realización de tareas laborales. El aprendizaje es un proceso continuo, que dura toda la vida. El aprendizaje y las actividades laborales ya no se encuentran separados. En muchos casos, son lo mismo. La tecnología está alterando (recableando) nuestros cerebros. Las herramientas que utilizamos definen y moldean nuestro pensamiento. La organización y el individuo son organismos que aprenden. El aumento en el interés por la gestión del conocimiento muestra la necesidad de una teoría que trate de explicar el lazo entre el aprendizaje individual y organizacional. Muchos de los procesos manejados previamente por las teorías de aprendizaje (en especial los que se refieren al procesamiento cognitivo de información) pueden ser ahora realizados, o apoyados, por la tecnología. Saber cómo y saber qué están siendo complementados con saber dónde (la comprensión de dónde encontrar el conocimiento requerido).

⁵ Sustento de la Reforma curricular de la Universidad de Guadalajara, junio de 2011.

⁶ SIEMENS, G. (2004). *A Learning Theory for the Digital Age*. [Fecha de consulta: 10 de junio de 2011]. Disponible en: <<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>>

Como se puede observar, propiciar experiencias para el desarrollo de las competencias integrales que posicionen al egresado en un estadio ventajoso para afrontar los escenarios profesionales y sociales representa el reto de diseñar y dar seguimiento anual al proyecto curricular completo para evaluar su apego a la realidad de las demandas actuales, a los sujetos que forma y por ello requiere se impulse el pensamiento flexible, creativo, imaginativo y abierto al cambio.

En la Universidad de Guadalajara, una de las aspiraciones expresadas en el documento denominado “Modelo Educativo Siglo XXI”, resalta la importancia de que la formación que ofrezca la Universidad no sólo haga referencia a dominios técnicos sino que también a los valores que el hombre adquiere, a las formas de expresarse y estar en la sociedad; formación que le permita el desarrollo de la autonomía personal y ampliar las posibilidades de ver y de verse a sí mismo en el mundo. Porque es aspiración del ser humano formarse como persona, verse en los ideales que ha dibujado para sí, la universidad contribuye en la construcción de la identidad personal del carácter de la persona, de las metas personales. Para lo cual define como modelo académico centrado en el estudiante, sus modos de ser y aprender a ser, conocer, hacer, convivir y emprender, propiciado por una adecuada gestión institucional⁷.

A partir de los primeros años del nuevo siglo, la Universidad adoptó la formación por competencias como estrategia para lograr las aspiraciones del modelo educativo sin perder de vista los lineamientos internacionales que, a través de UNESCO, ofrecían un faro en el diseño del modelo educativo que expresara las concepciones institucionalmente compartidas sobre las relaciones con la sociedad, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. Como dice Dolores Sánchez (1995), ese modelo define lo que la institución y su comunidad consideran que debe ser la forma y el contenido de los procesos de transmisión, generación y difusión del conocimiento⁸.

En los modelos académicos por competencias se debe centrar el aprendizaje en el estudiante como protagonista de su proceso, dependerá entonces de su responsabilidad, motivación y trabajo el resultado de su formación. La planeación, conducción y asesoramiento del tránsito por este proceso es responsabilidad de los profesores y la institución.

⁷ Universidad de Guadalajara (2007). *Modelo educativo siglo XXI*. México: UdeG, págs. 26-35.

⁸ SÁNCHEZ, M.D. (1995). “Modelos académicos”. México: ANUIES, pág. 36.

Competencias profesionales integradas

La Universidad de Guadalajara optó por un modelo de **competencias profesionales integradas** para resolver el problema de la pertinencia laboral de sus procesos educativos. Su fundamento procede de la influencia europea de la década de los noventa, que lo propuso como una alternativa para vincular los procesos formativos y las necesidades del sistema productivo para realizar el ajuste estructural de la economía y mejorar la competitividad de las empresas.

Aunque reconocemos que es fundamental vincular la formación de los recursos humanos al mercado de trabajo que los acogerá una vez egresados, no se puede aceptar la visión reduccionista de que las competencias sólo deben capacitar para el trabajo. Por tanto, la Universidad Pública debe trascender esa visión y concentrarse en una dimensión superior del desarrollo de competencias, centrando su labor en las competencias para la vida.

Las competencias profesionales integradas tienen su base en la epistemología estructural constructivista propuesta por Bourdieu (1993), la teoría de la complejidad de E. Morin (2001), en lo pedagógico en la teoría curricular de A. De Alba (1998), integra los tres conceptos en discusión en el campo educativo del momento: El concepto de competencia profesional formulado por Bunk en Alemania (1994); el concepto del curriculum integrado formulado por Gonzci (1997) en Australia, y la educación basada en los cuatro pilares del saber formulados por el informe Delors de la UNESCO (1996) (Crocker, 2008)⁹.

Las competencias profesionales integradas deben comprenderse como un sistema complejo que debe ser construido desde una comprensión crítica de las necesidades y demandas de formación profesional surgidas del análisis crítico de la estructura económica, política, social, cultural, disciplinar y profesional del contexto circundante pero considera las experiencias de la praxis educativa realizada por los sujetos sociales de las instituciones educativas que son, en última instancia, los protagonistas del proceso educativo y quienes construyen su proceso de enseñanza- aprendizaje de acuerdo con una cultura de ser académicos dentro las tradiciones socio-históricas de su espacio social simbólico.

Desde la visión de los pilares de la educación de la UNESO, el desarrollo de competencias profesionales integradas debe considerar la prioridad

⁹ CROCKER, R., et al. (2008). *Gestión académica del currículum por competencias*. México: Universidad de Guadalajara, pág. 19.

del educador en desarrollar una praxis que desarrolle en sus alumnos la competencia para el análisis y solución de problemas complejos de su realidad socio laboral con juicio crítico, valores éticos, profesionales y sociales, a través de diseñar metodologías y ambientes innovadores de aprendizaje en los que se trabaje en equipo, junto con los estudiantes y que giran alrededor de los cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Las competencias profesionales integradas se desarrollan a través de una estructura de saberes prácticos, teórico-metodológicos y valores formativos necesarios para el desempeño profesional y social de los estudiantes que les permitan ser agentes transformadores dentro de ambientes complejos que les permitan analizar y resolver problemas de la realidad local inmersos en la sociedad global.

Resultados de la investigación y recomendaciones de la acreditación

En el Cuerpo Académico Desarrollo Social y Educación se está desarrollando una investigación que, justamente, busca identificar el papel que desempeña la universidad pública en el desarrollo de competencias profesionales integradas y cómo a través del perfil de egreso se demuestra su compromiso social y la pertinencia de sus programas académicos.

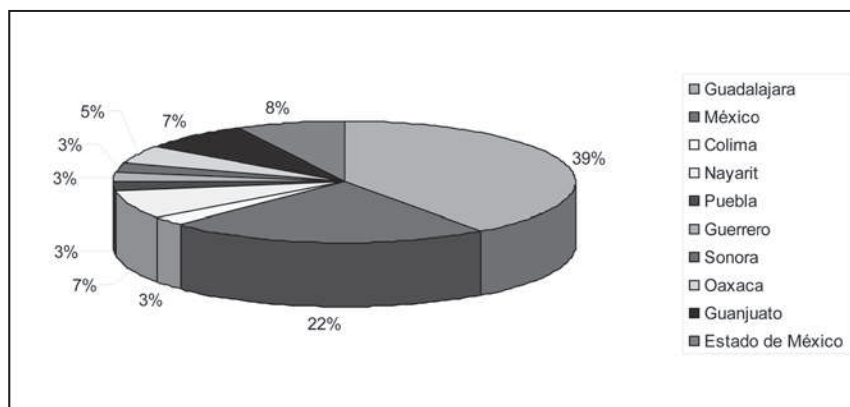
A continuación se ofrecerán resultados parciales que incluyen la autoevaluación de los egresados de la Licenciatura en Trabajo Social, tanto de su modalidad presencial como de nivelación a distancia, en torno a las dimensiones de desarrollo de competencias para la vida, propuestas por UNESCO y que la educación superior debe asumir como un compromiso para el desarrollo de competencias específicas, que en la clasificación del informe Delors, incluye saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser.

La investigación se llevó a cabo en 2011 entre pasantes y licenciadas en Trabajo social tituladas entre los años 1980-2010 y cuya escolaridad técnica (en el caso de las que obtuvieron la licenciatura mediante la Nivelación) se realizó al menos en cinco estados de la República Mexicana.

En la siguiente gráfica se puede identificar la diversidad de regiones en donde las egresadas del programa cursaron su carrera a nivel técnico. Cabe mencionar que el 100% estudió la licenciatura en la Universidad de Guadalajara, el 78% a través del programa de Nivelación (y desde su propio

lugar de residencia) y el 22% directamente en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara.

Gráfica 1. Procedencia de la escuela técnica de origen.



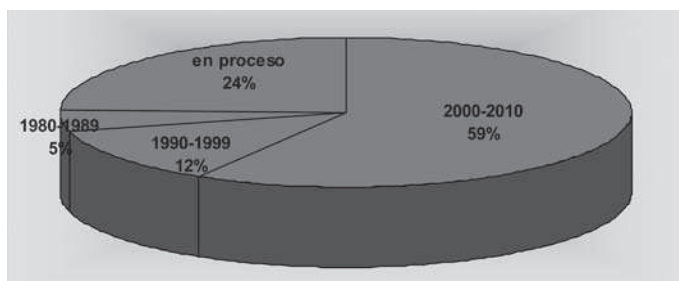
Fuente: Resultados parciales de la investigación denominada “La formación de competencias profesionales en escenarios de globalización. El papel de la Universidad Pública” (junio de 2011)¹⁰.

Las escuelas donde cursaron la carrera técnica (en el caso de las que luego estudiaron la Nivelación) en trabajo social fueron un 62,5% públicas y el 37,5% privadas. El 100% de las entrevistadas son mujeres que combinaron su rol de estudiantes con el ejercicio profesional dentro de instituciones del sector público en áreas como la salud (51%), la educación (29%), la asistencial (10%), la jurídica (2,5); en el sector privado (5%) y en el sector gubernamental (5%).

En las tres décadas consideradas se observa que el 83% fueron estudiantes durante la primera década del siglo XXI, es decir, les tocó cursar con el nuevo modelo educativo de la Universidad y su plan de estudios corresponde al actualmente vigente para la Licenciatura en Trabajo Social. El promedio de años de práctica profesional de las entrevistadas es de 16. Un dato interesante lo representa la actual escolaridad lo cual hace evidente que solamente un 27% ha buscado continuar con estudios de maestría o doctorado.

¹⁰ Todas las gráficas que se presentan surgen de la misma investigación denominada “La formación de competencias profesionales en escenarios de globalización. El papel de la Universidad Pública” (junio de 2011).

Gráfica 2. Año de titulación de la licenciatura.



El instrumento que recaba la percepción de las egresadas, sondea en un apartado, el listado de las 12 competencias genéricas que propone la UNESCO como responsabilidad de la Educación Superior y son:

1. Formación integral que equilibre conocimientos, habilidades, valores, y que proporcione una sólida formación general.
2. Favorecer el aprendizaje permanente y el desarrollo autónomo del estudiante.
3. Combinar teoría y práctica local y global de la ciencia y la tecnología.
4. Fortalecer la capacidad de aprender a lo largo de la vida.
5. Incorporar experiencias de trabajo en equipo, desarrollo de habilidades para la comunicación con diversas audiencias, la creatividad, la destreza en la solución de problemas, el espíritu emprendedor y la sensibilidad social.
6. Fomentar la comprensión de la diversidad cultural y el respeto al entorno.
7. Complementar la oferta educativa con programas novedosos de orientación general.
8. Fomentar el descubrimiento y la construcción del conocimiento, no solo su transferencia.
9. Centrarse en el aprendizaje.
10. Comprometerse como estudiante/aprendizaje.
11. Comprometerse con la realidad social del país.
12. Fomentar la inter y multidisciplinariedad.

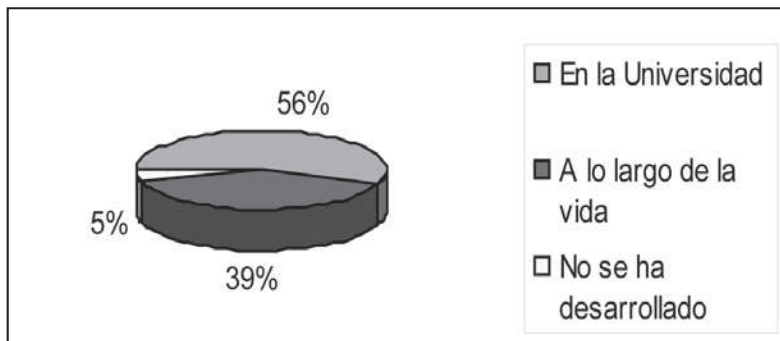
El instrumento sondea también las competencias de manera desagregada que el informe Delors propone como la base de la “Educación del Futuro” que se apoya en los pilares de:

- 1) Saber conocer y sus competencias para:
 - Dominar los instrumentos del conocimiento, vivir dignamente y hacer un propio aporte a la sociedad.
 - Hacer énfasis en los métodos que se deben utilizar para conocer.
 - Encontrar placer en el acto de conocer, comprender y descubrir.
- 2) Saber hacer y sus competencias para:
 - Aprender para hacer cosas y preparación para hacer una aportación a la sociedad.
 - Para hacer un trabajo profesional, aunque muchas veces no puedan ejercer.
 - Trabajar en grupo.
 - Tomar decisiones.
 - Relacionarse.
 - Crear sinergias.
 - Ser creativo.
- 3) Saber convivir y sus competencias para:
 - Trabajar en proyectos comunes.
 - Descubrir progresivamente al otro.
 - Comprender las diferencias que tenemos con los otros, pero sobre todo, reconocer que tenemos interdependencias y que dependemos los unos de los otros.
 - Conocerse a sí mismo.
 - Ser empático con los demás.
 - Respetar al que piense diferente a mí y que tiene razones justas para discrepar.
- 4) Saber ser y sus competencias para:
 - Buscar el desarrollo total y máximo posible.
 - Desarrollar pensamiento autónomo.

Para cada ítem se ofrecen tres opciones de respuesta: 1) la competencia se desarrolló en la Universidad, 2) la competencia se desarrolló a lo largo de la vida, o 3) la competencia no se ha desarrollado. Se invalidó la opción de haberla desarrollado en la Universidad y a lo largo de la vida sumándose el porcentaje a la primera opción, dado que se asume que la universidad fue partícipe de su desarrollo (aunque se haya reforzado con los años) y determinarlo era el objetivo del sondeo.

A continuación se muestran resultados solamente de algunas competencias que para efectos del presente trabajo se consideraron significativas.

Gráfica 3. Competencia para el desarrollo integral que equilibre conocimientos, habilidades y valores.



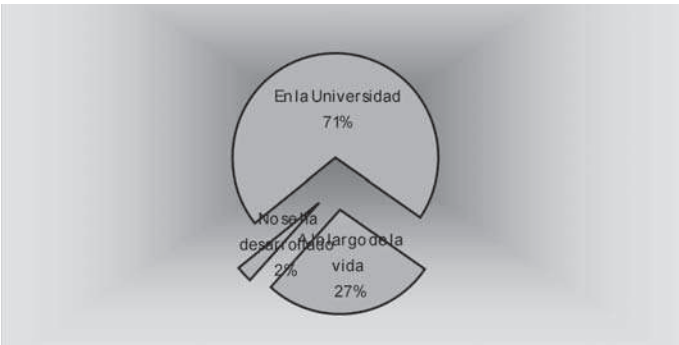
Es papel de la Universidad la formación integral de los profesionales que dedicarán su desempeño a resolver los problemas de su entorno inmediato, algunos provocados por causas endógenas y otros derivados de los entornos globales que nos incluyen. Dicha formación debe atender a los ideales de la misión institucional que, como ya comentamos anteriormente, aspira a trascender la formación que sólo refiera dominios técnicos al buscar los valores que le permitan, como ser humano, expresarse y estar en la sociedad, por tanto, los resultados percibidos permiten afirmar que la Universidad está atendiendo, mediante el modelo académico de la Nivelación, a tan alto compromiso, sin embargo, el equilibrio entre saberes teóricos, prácticos y formativos debiera estar reflejado en el compromiso social del egresado y en este sentido, las respuestas muestran que solamente el 55% de las entrevistadas se involucran en asociaciones civiles y/o movimientos sociales independientes a su actividad laboral.

El compromiso social de los egresados en sus prácticas cotidianas personales no constituye un punto de evaluación de los organismos acreditadores, el cual sería recomendable incluir dado que los mismos estudiantes manifiestan que: la Universidad los ha dotado de conocimiento para hacer aportes a la sociedad (respondió un 71%), competencia para participar (71%) y competencia para trabajar en proyectos comunes (en un 61%), como se muestra en las siguientes gráficas:

Gráfica 4. Conocimientos para hacer aporte propio a la sociedad.



Gráfica 5. Competencia para hacer aportaciones a la sociedad.

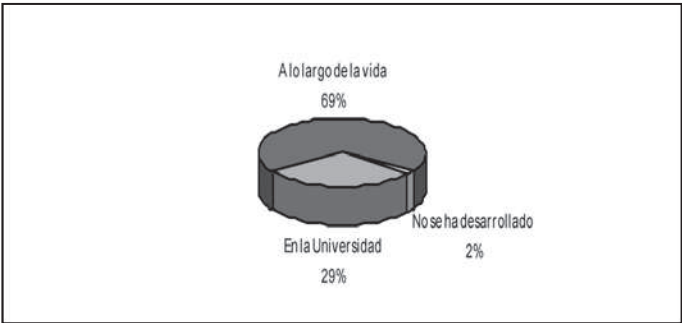


Gráfica 6. Competencia para trabajar en proyectos comunes.

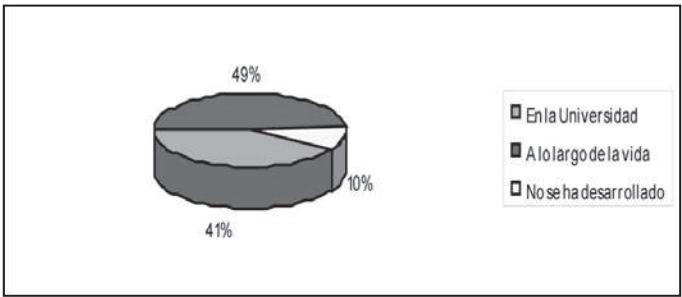


El dictamen de acreditación 2009, otorga dicho reconocimiento al programa en virtud de que continúa siendo pertinente en su contexto regional y local brindando una oportunidad de formación profesional congruente con las necesidades del entorno. No obstante, la investigación afirma que algunas competencias para que el profesional ofrezca respuestas eficaces a los problemas de la realidad en cuanto a la comprensión de la diversidad cultural y respeto del entorno, las ha adquirido a lo largo de la vida (69%) más que reconocerlas como adquiridas en la Universidad (29%). De la misma manera, la capacidad de comprometerse con la realidad del país, consideran haberla desarrollado sólo en un 41% por influencia de la Universidad. Hablar de pertinencia debe llevarnos a reconocer que las experiencias de aprendizaje deben promoverse dentro y fuera del aula como potenciadoras de la capacidad de responder creativamente en los escenarios cambiantes de la realidad.

Gráfica 7. Competencia para comprensión de la diversidad cultural y el respeto al entorno.

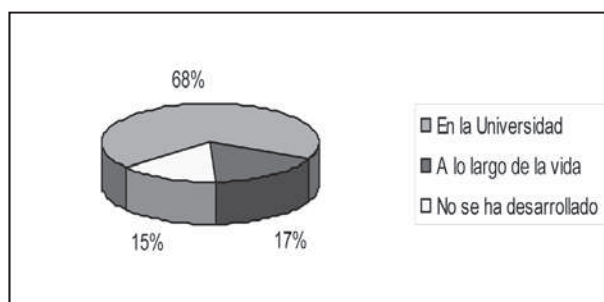


Gráfica 8. Competencia para comprometerse con la realidad social del país.



Gráfica 9. Competencia para incorporar experiencia de trabajo en equipo.

Otro argumento de ACCECISO, para otorgar la reacreditación, fue la alta demanda de ingreso en el programa lo que refleja la buena percepción social del mismo. Lo anterior se confirma con la respuesta de las entrevistadas que consideran haberse formado en esta universidad con capacidad para fomentar la construcción del conocimiento y no su simple transferencia. Esta capacidad de saber aprender para toda la vida y en diferentes espacios, la reconocen gracias al modelo educativo del programa que en un alto porcentaje, reconocen como motivador del saber conocer, como acto placentero que dentro y fuera de la universidad les motiva la búsqueda de nuevo conocimiento. Esta característica entre los egresados lógicamente posiciona al programa como recomendable ya que las estudiantes de por sí deben combinar sus roles familiares y laborales con el escolar y la propuesta pedagógica del programa les reditúa satisfacción personal por el conocimiento como un valor en sí mismo, además del beneficio laboral que esperan lograr una vez que consiguen el título de licenciatura (valor instrumental).

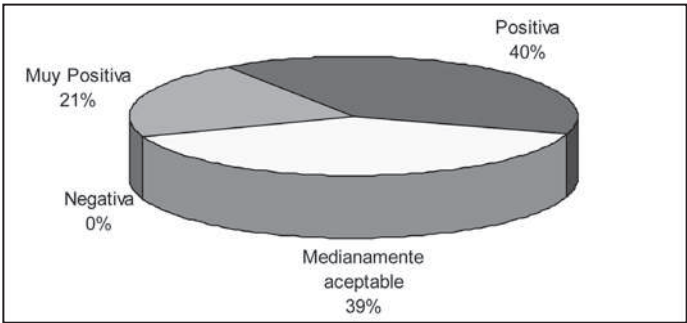
Gráfica 10. Competencia para fomentar el descubrimiento y la construcción del conocimiento, no solo su transferencia.

Gráfica 11. Encontrar placer en el acto de conocer, comprender y descubrir.



Además, hay que reconocer que la percepción social del profesional egresado de este programa en las diversas instituciones y espacios de participación laboral en la república mexicana, es altamente positiva, lo que incrementa el nivel de aceptación que tiene la Universidad de Guadalajara como casa de estudios de alto nivel académico.

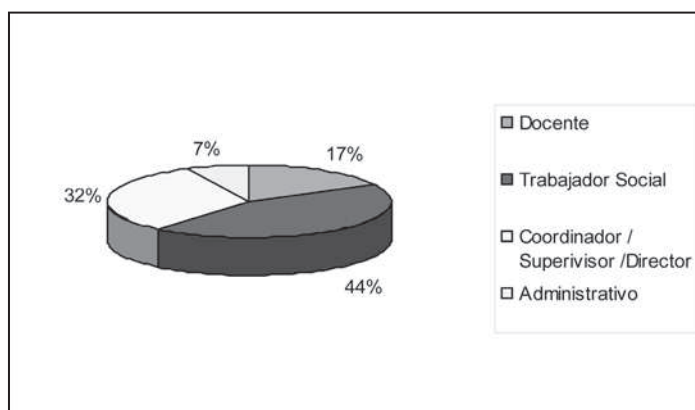
Gráfica 12. Aceptación del trabajador social ante los profesionistas de su organización.



Retomando el dictamen del organismo acreditador, una nota muy importante dice que los alumnos y egresados tienen una opinión favorable y un alto sentido de pertenencia hacia la Universidad y el programa. Adicionalmente muestran confianza en los conocimientos y habilidades adquiridas y satisfacción por los logros personales y de la institución.

Lo anterior nos hace reflexionar en la necesaria complementariedad que se genera entre la participación de la universidad en el desarrollo de competencias y las aptitudes propias ya que cuando se sondea la ocupación actual de las entrevistadas, se puede observar que algunas han escalado posiciones hasta llegar a puestos de toma de decisiones (32%) mientras que el 44% se ha mantenido sin movimiento en plazas de trabajadora social dentro de instituciones que les ofrece una garantía de estabilidad laboral más no de promoción salarial.

Gráfica 13. Ocupación actual.

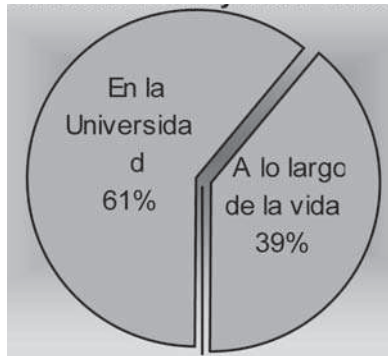


El organismo acreditador realizó un dictamen en donde constan 21 aciertos y observaciones del programa evaluado, sin embargo solamente cuatro de estas califican la pertinencia social del mismo, concentrando la observación de aspectos organizacionales y administrativos que suelen ser más fácilmente adaptables para “parecer” que se ofrecen servicios académicos de alta calidad.

Con base en lo anterior y considerando que el objetivo del proceso de acreditación es propiciar la reflexión en aspectos que constituyan ventanas de oportunidad para que la formación que se ofrece en los programas favorezcan egresados con competencias integrales cuyo conocimiento, habilidades y valores los pongan en una posición de participar activa, crítica y transformadoramente de su entorno, entonces sería importante considerar resultados en términos de competencias relacionadas con saber hacer, saber ser y saber convivir.

Como se puede observar en la siguiente gráfica, la Universidad ha contribuido en gran medida en el desarrollo de competencias necesarias para intervenir con éxito en la lógica del trabajo en equipo, la colaboración, la toma de decisiones y la creación de sinergias tan necesarias para la vida social y laboral de cualquier profesión.

Gráfica 14. Competencias para trabajar en grupo, tomar decisiones y crear sinergias.



En términos del desarrollo de competencias para la convivencia, los resultados arrojan que la tercera parte reconoce la participación de la universidad en el desarrollo de las competencias que les permite desenvolverse en la vida institucional y en grupos sociales con habilidad para compartir con respeto y tolerancia las diferencias que existen entre los diversos actores, descubrir progresivamente al otro, ser empático con los demás, así como respetar al que piense diferente y las que tiene razones justas para discrepar, lo cual constituye un alto valor para la convivencia humana a la que aspiran todas las comunidades para mantener la armonía en las relaciones.

Gráfica 15. Competencias para convivir comprendiendo las diferencias pero aprovechando la interdependencia.



Conclusiones

- La universidad, junto con el aprendizaje cotidiano y multimediado actual, juega un papel trascendente en la adquisición de competencias independientemente de que éstas sean valoradas o no en los indicadores de los organismos acreditadores.
- Las competencias para la vida o competencias profesionales integradas deben advertirse desde una comprensión crítica de las necesidades y demandas de formación profesional surgidas del análisis crítico de la estructura económica, política, social, cultural, disciplinar y profesional del contexto circundante.
- El compromiso social de los egresados en sus prácticas cotidianas personales no constituye un punto de evaluación de los organismos acreditadores, el cual sería recomendable incluir. Considerar el grado de participación social de sus egresados, al margen de su actividad laboral, permitiría determinar el impacto social de la universidad y a partir de ello ponderar el costo-beneficio de la educación pública y su aportación a la comunidad. Identificar el nivel de participación social de los egresados y su capacidad de incidir y manifestarse en su comunidad puede contribuir a medir el papel de la Universidad como transformadora social.
- Es muy importante que la acreditación siga considerando la pertinencia social como motivo central del reconocimiento de un programa académico, esto requerirá que la formación no se limite al desarrollo de competencias dentro del aula, sino que, como manifiesta Siemens, muchos aprendices se desempeñarán en una variedad de áreas diferentes por tanto, debe propiciarse el aprendizaje informal como integrante de la experiencia de aprendizaje dado que las aportaciones de la Universidad ya no pueden constituir la mayor parte de nuestro aprendizaje.
- Independientemente del respaldo que da a un egresado el nombre de su universidad, hay que ponderar las diferentes tonalidades que tiene el desempeño individual de los estudiantes. En este sentido, los procesos de acreditación han tenido el acierto (y deben mantenerlo) de cualificar las opiniones y percepciones de los estudiantes y egresados que involucran en el proceso de evaluación y siempre tomar en cuenta la voz de los empleadores, como vehículo de opinión fidedigno e imparcial.

- De las 21 observaciones y recomendaciones que el organismo acreditador realizó al programa de Nivelación, solamente cuatro atendieron a la pertinencia social del programa y evaluaron el impacto en la formación integral de los estudiantes, concentrando la atención en aspectos organizacionales y administrativos de diversa índole.
- Es importante que los organismos acreditadores tomen en cuenta la evaluación de competencias desarrolladas en los egresados que los habiliten no solo en el dominio de los conocimientos teórico metodológicos propios de su profesión, sino también que se valore la necesidad de formar competencias para la convivencia y el ser, de modo que la universidad cumpla con su papel formador de personas integrales e integrales.
- La misión de la universidad pública es formar la masa crítica de la sociedad, favorecer la formación de ciudadanía en sus egresados cuya sólida formación contribuya a lograr un desarrollo individual y colectivo justo y equitativo. Por tal, para que se cumpla con dicha encomienda, la evaluación de los organismos acreditadores debe enfocar con mayor rigurosidad la práctica docente que, más allá del discurso oficial sobre el modelo educativo, realmente esté involucrando experiencias de aprendizaje social, colaborativo dentro del aula que trascienda el paradigma tradicional de la cátedra dictada por el experto e involucre a los estudiantes en los problemas de la vida social. Si bien la investigación avala la participación de la universidad en la formación de competencias para la vida social, hay muchas competencias en la dimensión del saber ser y el saber convivir que los egresados consideran haber logrado a lo largo de la vida pero sin intervención de la institución formadora.
- No se puede soslayar la grave responsabilidad social que tiene la universidad pública que, al invertir el dinero de la recaudación fiscal de toda la población, está obligada a la rendición de cuentas claras y eficientes y no solo en el manejo financiero, sino en el rendimiento social que debe generar la inversión del dinero público. Su compromiso de cara a la sociedad es formar en sus aulas ciudadanos dotados de conocimiento, habilidades y valores capaces de incidir en la solución de problemas y toma de decisiones encaminadas a aumentar la calidad de vida de la colectividad.

- Para cumplir el cometido por el cual se creó el proceso de acreditación, a la vez que se evalúa sin tomar en cuenta los efectos del maquillaje que institucionalmente se puede aplicar a cifras y procesos, es necesario que la acreditación focalice el impacto social de los programas a partir de la medición de la participación de la Universidad en la toma de decisiones local, regional o nacional y sobre todo, en la injerencia que sus egresados tienen en la vida política, social, cultural y económica de sus localidades y sus posibilidades de convertirse en verdadera masa crítica y ciudadanos participativos y comprometidos en el siempre urgente desarrollo social.

Referencias bibliográficas

ACCECISO, A.C. (2008). *Criterios y procedimientos para la evaluación y acreditación*. México: ACCECISO, A.C.

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (2011). *Antecedentes*. [Fecha de consulta: 1 de junio de 2011]. Disponible en: <<http://www.copaes.org.mx/home/Antecedentes.php>>

(2011). *Marco general para los procesos de acreditación de programas académicos de nivel superior*. [Fecha de consulta: 27 de mayo de 2011]. Disponible en: <http://www.copaes.org.mx/home/docs/docs_acred/3_Marco_general.pdf>

CROCKER, R. *et al.* (2008). *Gestión académica del currículum por competencias*. México: Universidad de Guadalajara.

SÁNCHEZ, M.D. (1995). “*Modelos académicos*”. México: ANUIES.

SIEMENS, G. (2004). “A Learning Theory for the Digital Age”. [Fecha de consulta: 10 de junio de 2011]. Disponible en: <<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>>

UNESCO (1996). “*La educación encierra un tesoro*”. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid.

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. (2007). *Modelo educativo siglo XXI*, México: UdeG.

(2011). *La Reforma curricular de la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara: UdeG.

XV

Las políticas públicas: la evaluación y acreditación como indicadores de calidad

Paz Diéguez Delgadillo

María del Carmen Vargas López

Elva Rivera Gómez

**Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
México**

Introducción

Este trabajo pretende llamar a la reflexión en cuanto a los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior y, por medio de dichos procesos, determinar si una institución de educación superior es o no de “calidad”, sin tener claridad en cuanto a lo que significa este término; consideramos entonces importante el detenernos un poco a reflexionar al respecto y tratar de consensar cual será para el caso de nuestro país el significado de “calidad”, de esa manera todos estaremos avanzando en un mismo camino y tendremos menos dispersiones al tratar de alcanzar la “calidad” en nuestras Instituciones de Educación Superior.

También consideramos importante reflexionar en cuanto a la forma de decidir las políticas públicas referentes a la educación, pues no es posible que quien tenga dicha encomienda siga manteniendo la desvinculación que existe entre los órganos de decisión y en quien debe acatarlas, se requiere, consideramos, para tener resultados más contundentes tomar en cuenta algunos elementos como son la historia propia de cada institución, su contexto, es decir su individualidad en lugar de bajar y hasta cierto punto

imponer indicadores y metas que cumplir y en ocasiones hasta estrategias a seguir para cumplir con la aplicación de las políticas educativas planteadas por el Estado, sin saber si son concordantes con las políticas institucionales.

Es necesario entonces detenernos un poco a reflexionar situaciones particulares y generales que permitan primero diagnosticar de la manera más certera posible la realidad de nuestras instituciones de educación superior iniciar un análisis crítico, conociendo fortalezas y debilidades para atacar éstas últimas enlazando estrategias entre diferentes programas vigentes para el mejoramiento de la calidad de la educación superior, optimizando de esta manera recursos y tiempos utilizados para llevar a cabo los procesos de evaluación de la docencia e institucional y la acreditación de programas, fijando metas y estrategias comunes o complementarias que redunden en un resultado cuyo impacto realmente se vea reflejado en la formación profesional de los egresados y/o en el entorno inmediato.

El problema de la calidad en la educación superior

Para poder entender las principales tendencias de la educación superior en nuestro país, es indispensable tener presente las reformas que se han aplicado, específicamente en la década de los 90 para lograr la transformación de la educación superior en el escenario planteado por la globalización con la finalidad de hacerla pertinente al nuevo contexto global, los cambios generados trajeron como consecuencia considerar nuevos: términos, formas de organización, nuevos roles que deben fungir los actores involucrados; estas nuevas formas, dieron paso a la implementación de la evaluación como estrategia para dar seguimiento a los cambios experimentados por las instituciones de educación superior, mismos que se ven influenciados por factores internos y externos que afectan el camino de esta transformación confiriendo a cada una de ellas cierta individualidad que diferencia unas de otras, un factor importante en esta etapa de desarrollo de la educación superior en nuestro país, es la confluencia de actores internos y externos en un entramado de interrelaciones que van complejizando su contexto. Algunos elementos a tomar en cuenta a la hora de proponer políticas y estrategias tendientes a abordar el problema de alcanzar la calidad en la Educación Superior son por ejemplo:

- Nuevas demandas que la sociedad global exige a la educación superior

- Adaptación de cambios propiciados por las propuestas de organismos internacionales para la educación superior.
- Cambio en la relación entre gobierno e instituciones de educación superior
- Cambio organizacional generado al interior de las instituciones de educación superior.

Para fines de este trabajo, de manera general se hace una delimitación de tres periodos importantes en el desarrollo de la Educación Superior en México.

1. Etapa de expansión

Se caracteriza por el desmedido crecimiento de matrícula, docentes, instituciones y programas, la implementación de una reforma educativa (1972) que propicia: el surgimiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), nuevos modelos educativos y formas de organización, impulso a la educación tecnológica a nivel regional, impulsó a la creación y especialización de carreras y posgrados, reformas en planes de estudio (Rodríguez, 1999).

En esta etapa las políticas educativas del gobierno se centraron en aspectos cuantitativos y no en la calidad de los resultados a lograr, trayendo como consecuencia un crecimiento sin control de la educación superior, y a pesar de implementar estrategias de planeación, no se logró la vinculación de los planes de desarrollo institucional con los mecanismos de financiamiento implementados desde las políticas públicas, en consecuencia los mecanismos de evaluación no impactaron el desarrollo significativo y pertinente de la educación superior.

2. La desaceleración

Generada por la severa crisis económica vivida en nuestro país a principios de los años ochenta y como consecuencia la reducción drástica en los recursos públicos destinados a la educación superior, en consecuencia la inversión en infraestructura y equipamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES), se vio disminuida impactando en el salario de los docentes, enfatizándose la situación por la presión de las políticas de ajuste económico propuestas por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), disminuyó la cobertura de la educación superior

pública, favoreciendo el crecimiento de la educación superior privada (Díaz Barriga, 1999). Este nuevo escenario cambió la relación entre Estado y universidad, observándose el surgimiento de políticas públicas que guían a la rendición de cuentas a través de mecanismos de evaluación enlazados directamente con el financiamiento gubernamental a las IES.

Norman en este periodo, particularmente en las IES de carácter público, criterios de eficiencia y eficacia en su desempeño; a partir de entonces, la redistribución de la oferta educativa, la pertinencia social, la nueva percepción de la docencia y la investigación se empezaron a construir bajo criterios de planeación y evaluación que se prolongaron hasta la década de los noventa. Esta situación propició el surgimiento de nuevos términos que terminan cambiando, por ejemplo, el significado de la autonomía universitaria; ahora se empieza a hablar de conceptos como misión y visión que llevan al establecimiento de políticas de contratación del personal académico y el desarrollo de la investigación que responden a los nuevos criterios de evaluación, observándose también la implementación de nuevas formas para obtener recursos extraordinarios.

3. La evaluación

Esta etapa se sitúa en la década de los años 90 y es en éste tiempo que se observa un proceso de transformación en la regulación entre Estado y Universidad, iniciándose una nueva forma de intervención del gobierno en el sistema de educación superior, dando paso a mecanismos de evaluación y asignación de recursos financieros que terminan por establecer modos distintos de relación Universidad-Estado; al conjuntarse estos factores con la aparición del proceso de globalización, los cambios en la economía nacional y mundial, la diversificación del sistema de educación superior, las nuevas formas de operación, etc., se entreteje la transformación del sistema de educación superior en nuestro país.

Políticas de evaluación y trabajo académico

En escasos veinte años el mundo cambió aceleradamente, motivando muchas interrogantes que hicieron evidente la necesidad de enfrentar nuevos retos pues en los albores del nuevo milenio se hacía necesario cambiar el significado de términos como el significado de modelo, valores universales y organización social; ahora los bloques de países, regiones y aun localidades

se enfrentan a nuevos retos y a la necesidad de concebir una vida propia y digna para operar con eficacia y eficiencia en el contexto internacional y que, la variedad de esos cambios y la combinación entre ellos crean, a su vez, una sociedad global sembrada de particularismos, con un predominio de la ciencia y la tecnología (Pipitone, 1994). Este proceso en ciernes tiene raíces vastas y profundas; pero el momento en que se hace irreversible es en la década de los ochenta. A partir de entonces, la crisis económica mundial y sus efectos en las políticas públicas de los Estados generan rupturas de paradigmas reconocidos y el surgimiento de un nuevo modelo global de acumulación.

A partir de éste proceso, por diversos medios, el Estado Social o “Benefactor” pasa a segundo plano y emprende, según el caso, su modernización, reforma, integración o desintegración, lo cual admite el abandono de viejos modelos organizativos y un énfasis mayor en los derechos del hombre, la individualidad y la democracia electoral, ya no en los derechos sociales y la democracia social; con esto, las antiguas demandas de justicia y libertad se diluyen en demandas y respuestas particulares. La protesta social cede a la negociación en ámbitos cada vez más reducidos, con escasos márgenes de abanderar causas inscritas en horizontes más amplios. Pero, al mismo tiempo, en esas demandas particulares se reflejan las más variadas tendencias y corrientes ideológicas, el nacimiento de nuevos grupos y actores sociales y la multiplicidad de vías para emprender la lucha en pos de nuevas reivindicaciones: así fuimos llegando, sin duda, a sociedades cada día más complejas, con necesidades y respuestas múltiples y, pese a ello, dependientes unas de otras, según la perenne globalización de la economía y la cultura (González Casanova, 1994).

En esta perspectiva, el acceso, la calidad y pertinencia de la educación superior fueron tres de los principales retos que enfrentó y hoy sigue enfrentando el sistema educativo mexicano. Luego de un crecimiento sin precedentes en la matrícula total de la universidad pública, en la década de los noventa se retrae, consecuencia de la profunda crisis económica del país y al desarrollo de nuevas políticas públicas nacionales e internacionales en educación (Coombs, 1992; Díaz Barriga, 1999; Premfors, 1990). Y es justamente entonces cuando emerge con fuerza la universidad privada, que sólo entre 1985 y 1990 tuvo un crecimiento de 41.000 estudiantes (Gago Huguet, 1992). Puebla, al igual que los demás Estados del país, no fue ajena a este proceso y así, en la década de los noventa surgen y prosperan infinidad de universidades privadas con diversos proyectos, intereses y filosofías, mientras la universidad pública mexicana pergeñaba el discurso

de la excelencia y se proponía resolver la crisis de la educación pública. Para superar ésta, Coombs propuso:

Una combinación de reformas extensivas, innovaciones y mejoras que afecten, por ejemplo, la educación preparatoria y la orientación académica en el nivel secundario; la diversidad institucional; los requerimientos y procesos de admisión; la totalidad de currículos y programas de entrenamiento de los profesores en servicio; la relación estrecha entre los flujos de inscripción y egreso de la educación superior y los requerimientos dinámicos de la sociedad y la economía en materia de recursos humanos calificados (Coombs, 1991).

Todo ello tendía hacia la puesta en marcha de una universidad de calidad, un concepto tan escurridizo como persuasivo; sin embargo, pertinente a la hora de preguntarnos: ¿cómo y cuánto aprenden los estudiantes?, ¿qué tan importante es este aprendizaje para mejorar su calidad de vida y la de su contexto?, ¿en qué condiciones los estudiantes se forman para responder a las necesidades sociales y tecnológicas del país?

La globalización es un fenómeno que ha provocado cambios en aspectos que se miden desde entonces a partir de la rendición de cuentas implementando mecanismos de evaluación y certificación para a través de ellos medir la eficiencia y pertinencia de las universidades públicas; a su vez, estos procesos de evaluación y certificación fueron regulando la asignación de recursos públicos a la educación superior, propiciando la necesidad de establecer mecanismos para procurar recursos que posibiliten su desarrollo, todo esto fue generando competencia entre las diferentes universidades apareciendo con ello la estratificación de la educación superior en el contexto de un mercado global.

Ante esta nueva universidad, emergen conceptos que permitieran la comprensión y análisis del discurso referente a la universidad y a la función de cada uno de sus actores tomando en cuenta también que, hacia el exterior de la universidad se generó una nueva imagen. La nueva universidad pública en el contexto global, tiene que enfrentar los retos de un nuevo escenario, siendo necesario que procesos de evaluación y acreditación, la universidad alcance cierta hegemonía que le permita destacar. Para lograrlo se requiere contar con una red interna y externa de comunicación que apoye a la concreción de su transformación y además escalar a un lugar preponderante en este nuevo escenario global.

El desarrollo acelerado de las nuevas tecnologías, aunado a las nuevas formas de producción, producto de la globalización; la utilización del conocimiento como medio de producción y el cambio estructural y organizacional de las instituciones de educación superior, han influido en la necesidad de implementar nuevas acciones que identifiquen a la actual universidad. Con la globalización surge el fenómeno de convergencia, cuyo análisis a partir de la sociología está propiciando una serie de proyectos, objetivos y políticas comunes promovidas por organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), incidiendo en la estructura y funcionamiento de las instituciones de educación superior, con la finalidad de responder a los retos que plantea la globalización (BM, 1996; OCDE, 1997).

Al respecto, se ponen de manifiesto diferencias importantes, éstas se deben a que cada una de las instituciones tiene sus orígenes en la respectiva estructura educativa de su nación de origen, su particular modo de organizarse, con el mercado laboral y su estructura sociopolítica y cultural, esto origina que algunos estados y organismos promuevan la homogenización y estandarización de los sistemas de educación superior (convergencia) alentando la competitividad, comercialización y gestión de la educación superior, otros en cambio consideran la creciente diferenciación de la educación superior como el mejor medio para alcanzar los mismos objetivos.

En el caso de México, aunque la modernización de las universidades comenzó en 1986 con el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) y se reafirmó con el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) de 1990, es a partir de los siguientes años que la relación entre políticas públicas y desempeño institucional se da de manera más clara, a partir de la planeación y la evaluación (Coombs, 1991; Hernández Yáñez, 1999). A finales del siglo XX, fue posible advertir un cambio importante en el discurso gubernamental sobre el financiamiento a la educación superior que, sin embargo, no cristalizó consistentemente en un cambio sustancial en las reglas que norman el acceso y la distribución de los recursos a las universidades, se percibe que lo político, siguió siendo clave en la asignación de recursos, aunque ciertamente se comenzaron a incluir otros elementos adicionales para la asignación de los mismos, como cantidad de profesores con posgrado, miembros del Sistema Nacional de Investigadores, acreditación de programas y algunos resultados de ejercicios de autoevaluación, entre otros. Pese a ello, las reglas políticas continuaron siendo estratégicas en la definición de patrones de negociación financiera

entre el gobierno federal, los gobiernos locales y las instituciones de educación superior (IES), en especial las universidades públicas.

En cuanto a la evaluación y sus efectos, hay coincidencia en la percepción de que es el eje de las actuales políticas para la educación superior ya que es a través de la evaluación que pueden hacerse evidentes las fortalezas y debilidades de las IES, continuar o re-direccionar las estrategias encaminadas a lograr la calidad de la educación superior, es importante mencionar que actualmente existen diversos procesos de evaluación institucional y académica; a pesar de ello, la evaluación ha hecho posible mediante la competencia por obtener recursos extraordinarios (PIFI), ciertos avances a pesar de la escasez de recursos.

Desde su implementación, la evaluación tuvo como propósito elevar la calidad académica, sin embargo la infinidad de resultados que producen los instrumentos que se aplican para evaluar, no son considerados por las instituciones en sus planes de desarrollo; desafortunadamente la simulación se ha convertido en una cotidianeidad en los informes de evaluación; por ello, consideramos que la evaluación debe ser redefinida, adecuarse los objetivos de acuerdo a las características institucionales que orienten y corrijan desviaciones para lograr el desarrollo académico; en este sentido una planeación estratégica debiera ser inseparable y paralela a la evaluación.

Al iniciar el camino al logro de la calidad de educación superior, se hizo necesario contar con organismos que se encargaran de evaluar las condiciones de cada uno de los programas educativos de educación superior, es entonces que la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), acordó, al crear en 1991 los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), que estos cuerpos colegiados desempeñarían cuatro funciones: a) la evaluación diagnóstica de programas, b) la acreditación, c) la dictaminación de proyectos y d) la asesoría a las instituciones de educación superior.

La creación de los CIEES pretendía desarrollar un modelo de evaluación por pares académicos, este programa estaba más centrado en el carácter formativo y de retroalimentación de la evaluación, esto último no se cumplía debido a que en las instituciones no existían mecanismos para la discusión de los resultados de dicha evaluación; un aspecto importante a considerar es que en ese momento no se contaba con personas capacitadas como evaluadores, sólo bastaba con tener cierto reconocimiento en su área de formación para poder fungir como evaluador; los CIEES tuvieron un carácter restringido, es decir los resultados sólo eran conocidos por las autoridades correspondientes, estos informes fueron considerados para la autoevaluación. Así funcionaron

los CIEES hasta el año 2000, siendo en 2001 que las evaluaciones realizadas por estos comités, no sólo emitían el informe correspondiente, ahora se debía ubicar al programa de acuerdo a sus resultados en un determinado nivel (I, II, III) considerando a los programas ubicados en el nivel I, aquellos de mejor calidad, esta clasificación tenía repercusiones negativas para lograr una mejor captación de recursos extraordinarios.

Es así que la experiencia de los dos primeros años de trabajo de los CIEES condujo a que la acreditación debería ser realizada por órganos diferentes de estos cuerpos colegiados que centraban su trabajo en la evaluación diagnóstica; a partir de esto, se acordó que los CIEES deberían participar en la determinación de los criterios y procedimientos para la acreditación, pero no en su realización. Para el final de la década de los 90 se conforman los organismos acreditadores que son instancias de acreditación de programas de licenciatura especialmente, aunque también pueden evaluar programas del nivel medio superior y de carácter técnico superior a través del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Lo planteado hasta aquí, es referente importante para reflexionar en cuanto a la problemática de la calidad en la educación superior; el COPAES focaliza la atención en el concepto de calidad.

Haciendo un diagnóstico de la problemática que impacta la calidad en el ámbito educativo nacional, a partir de 2001 y retomando en Programa Nacional de Educación 2001-2006, este puede considerarse referente para situar las diversas dimensiones que guardan relación con el concepto de calidad. A partir de 2001, se empezaron a diferenciarse las actividades de los CIEES y de los organismos acreditadores, para hacer evidente su vinculación con las políticas de financiamiento y los resultados del programa evaluado, debía ser calificado de acuerdo a la clasificación mencionada, acorde a la definición de los indicadores de evaluación estando así en condiciones de emitir juicio acerca de las condiciones del programa.

A pesar de la existencia de organismos como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y del elevado número de evaluaciones realizadas, las acciones implementadas aún siguen siendo limitadas e insuficientes para asegurar una mejora continua de la calidad de la educación superior.

Fundado en octubre de 2000, COPAES, es la única instancia validada para conferir reconocimiento oficial a los organismos acreditadores de los programas académicos que se imparten en este nivel educativo en nuestro país. Los organismos acreditadores reconocidos por el COPAES están facultados para efectuar los procesos de evaluación conducentes a la

acreditación de programas académicos de nivel de Licenciatura, en áreas definidas del conocimiento, en las instituciones públicas y privadas de todo el país, el reconocimiento de organismos acreditadores, así como la acreditación de programas académicos, tiene una vigencia de cinco años, con carácter renovable.

Los acontecimientos anteriores, conformaron un nuevo escenario para la educación superior, el nuevo gobierno (2000-2006) nos hizo pensar un cambio positivo para el país, es así que para elevar la calidad educativa en el sistema de educación superior, en el Programa Nacional de Educación Superior 2001-2006 (PRONAE) se establecen metas tendientes a mejorar los procesos de planeación, evaluación y acreditación de las Instituciones de Educación Superior y sus programas, proporcionando apoyos para fortalecer la planta académica y cuerpos académicos, proponiendo centrar el interés en la atención a los estudiantes, aún así sigue faltando algo, tal vez establecer alguna normatividad e indicadores que guíen el desarrollo y consolidación de las Instituciones de Educación Superior Públicas; a pesar de los cambios, nuestro sistema de educación superior, sigue supeditado a la situación económica del país y/o al criterio de los políticos en turno, siendo en gran medida que ellos definen la prioridad y destino de los recursos asignados al rubro de educación superior.

A partir del año 2000, se incrementaron los procesos de acreditación de los programas educativos de licenciatura, es así que organismos acreditadores reconocidos por COPAES utilizan Marcos de referencia para la evaluación de programas educativos, coherentes con el de COPAES, en el cual se establecen criterios e indicadores para valorar, entre los más importantes, los siguientes aspectos: Personal académico, Currículo, Alumnos, Investigación, métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje, Servicios institucionales para el aprendizaje, Infraestructura y equipamiento, Vinculación, Normatividad institucional que regula la operación del programa, Conducción académico-administrativa del programa, Proceso de planeación y evaluación, Gestión administrativa y financiera. En este nuevo escenario, la educación superior debe responder a las exigencias del mercado, es decir se tiene que ser eficiente, pero ¿realmente la acreditación de los programas educativos ha impactado en el incremento de la calidad de la educación que se imparte en los programas acreditados?

La acreditación debe ser entonces un mecanismo para conocer la situación de cada programa educativo y es por el número de programas acreditados que las instituciones son consideradas “de calidad” sin embargo para que una institución de educación superior pueda considerarse de calidad

es necesario tener otros parámetros de referencia que demuestren que los programas educativos acreditados estén proporcionando educación integral a sus egresados y estos sean reconocidos no por un organismo sino por la sociedad a través de los empleadores en primera instancia.

La acreditación de un programa educativo a través de un organismo acreditador para las ciencias sociales por ejemplo: La Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (ACCESISO) reconocido por COPAES, establece como objetivos para la acreditación de programas académicos:

1. Reconocer la calidad de los programas académicos de las IES e impulsar su mejoramiento.
2. Fomentar en las IES, a través de sus Programas académicos, una cultura de mejora continua.
3. Propiciar que el desempeño de los programas académicos alcance parámetros de calidad nacionales e internacionales.
4. Contribuir a que los programas dispongan de recursos suficientes y de los mecanismos idóneos para asegurar la realización de sus propósitos.
5. Propiciar la comunicación e interacción entre los sectores de la sociedad en busca de una educación de mayor calidad y pertinencia social.
6. Promover cambios significativos en las instituciones y en el sistema de educación superior acordes a las necesidades sociales presentes y futuras.
7. Fomentar que las instituciones y sus entidades académicas cumplan con su misión y objetivos.

A continuación se presentan los resultados observados en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en el periodo 2001-2006 por ser la primera etapa de implementación del Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI) para valorar hasta qué punto las políticas implementadas para la educación superior a partir del 2001 han posibilitado la transformación de las IES, particularmente en la BUAP. Para fines de este trabajo sólo se tomarán en cuenta los resultados observados en los programas de licenciatura, sin que esto implique restar importancia a los otros dos niveles educativos que se ofertan (Nivel Medio Superior y Posgrado).

En 2001, la BUAP contaba con una oferta educativa diversificada (51 programas de licenciatura), apreciándose la calidad de los programas de licenciatura por los resultados reportados por las evaluaciones externas efectuadas por los CIEES; en este año, la totalidad de programas habían sido evaluados cumpliéndose con las recomendaciones emitidas por éste organismo. Resultado de la eficiencia alcanzada en el 2001 se hizo evidente el crecimiento de espacios físicos, el mejoramiento de la infraestructura académica y la formación docente, por lo tanto se vio incrementada la matrícula de licenciatura en un 8%, con respecto a lo logrado en años anteriores, a pesar de ello, aún falta por recorrer un largo camino para alcanzar la calidad de la educación que se oferta.

La calidad de los programas de la BUAP se destaca por la fortaleza de su planta académica al reportar que el 57,1% de los profesores son de tiempo completo, lo que implicaba contar con un profesor de tiempo completo por cada 24 estudiantes, significando una mejor atención al estudiante y que los docentes efectivamente realizan tareas de investigación y participan en la toma de decisiones en órganos colegiados, tareas que son reconocidas por PROMEP. Esto habla de que la BUAP es una institución que prioriza la actividad académica (docencia e investigación); por otra parte el manejo transparente de los recursos, combinado con estrategias eficaces en la competencia por recursos extraordinarios, permitió ampliar las posibilidades de desarrollo, traduciéndose esto en mayores estímulos a la docencia, más recursos para cómputo, bibliotecas, laboratorios y el fortalecimiento de la planta académica.

En 2001 es cuando por primera vez se logran recursos del CAPFCE-FAM, estos recursos fueron canalizados a la ampliación de espacios académicos para las facultades de Físico-Matemáticas y Electrónica, el centro de Química, la Unidad Regional de Tehuacán y para concluir la recuperación del tercer patio del edificio Carolino, afectados por un sismo que causó graves daños al edificio. Siguen siendo prioridad los proyectos de infraestructura académica, especialmente para bibliotecas, laboratorios y equipo de cómputo.

En lo que respecta al financiamiento, la BUAP logra avances importantes gracias a los recursos obtenidos de fondos extraordinarios. El uso racional del subsidio regular y la planeación fueron estrategias principales para mantener las finanzas en equilibrio; es importante mencionar que los estados financieros eran revisados mensualmente de manera interna y anualmente de manera externa mediante auditorías, gracias a ello se logró la certificación ISO 9000:2000 en los procesos de la contraloría y en las farmacias universitarias.

En este año, también se lograron mayores apoyos en el marco del PIFI 1,0 recibiendo en total más de 111 millones de pesos correspondientes al Fondo para la Modernización Educativa (FOMES), el Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con evaluación de la ANUIES (FIUPEA), el Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU) y el Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM); este financiamiento aunado al de CONACyT, permitió mejorar sustancialmente la infraestructura para el apoyo académico; todos los recursos fueron manejados por los cuerpos académicos que conforme a la normatividad institucional, dan cuenta de las metas alcanzadas.

En el año 2001, algunos de los indicadores para la docencia institucionales fueron:

Indicadores de docencia	Cifras
Personal académico total	3.735
Personal en superación académica	179
Programa de estímulos al desempeño del personal académico. Participantes	1.378
Programa de estímulos al desempeño del personal académico. Con estímulo	1.220
Nº de profesores evaluados de tiempo completo	1.036
Porcentaje de docentes evaluados de tiempo completo con respecto al total de docentes de tiempo completo	49%
Porcentaje de docentes evaluados de medio tiempo con respecto al total de docentes de medio tiempo	18%
Becarios PROMEP	493
Porcentaje de personal académico de tiempo completo del nivel superior con perfil Promep	23%
Porcentaje de egresados de licenciatura con respecto a la población de licenciatura	12%
Eficiencia terminal en licenciatura	63,1%
Porcentaje de profesores de tiempo completo en licenciatura	60%

Fuente: Anuario estadístico BUAP 2002.

En lo que respecta al presupuesto institucional, las necesidades financieras obligaron a realizar una reorientación de recursos, el presupuesto aprobado por el Consejo Universitario ascendió a 1.726.719.248,2 (mil setecientos veintiséis millones setecientos diecinueve mil doscientos cuarenta y ocho pesos y dos centavos) distribuidos en cuatro programas:

Programa	%
Fortalecimiento de los recursos humanos	65
Fortalecimiento al apoyo académico y administrativo	10
Fortalecimiento de la infraestructura	15
Apoyo al desarrollo institucional	10

Fuente: Anuario Estadístico BUAP 2002.

Para el 2006, las condiciones de la BUAP eran las siguientes: La oferta académica se incremento a 61 programas de licenciatura de los cuales 36 se ubicaron en el Nivel 1 de la evaluación por CIEES, 8 en el nivel II y acreditados por COPAES 26, la administración central, en este año, continuó con el firme compromiso con el quehacer académico centrando la atención en los estudiantes y a la comunidad académica para impulsar transformaciones, cuestión que se hace evidente al impulsar la iniciativa del cambio de modelo educativo (Modelo Universitario Minerva); también en este año la institución recibe por segunda vez consecutiva el reconocimiento de la SEP por consolidarse como una institución ejemplar en el ejercicio de la planeación estratégica y desarrollo por lograr que el 95,6% de la matrícula de licenciatura curse programas de buena calidad (61 programas de licenciatura); los indicadores de competitividad académica para evaluar la calidad educativa se muestran a continuación con el respectivo porcentaje alcanzado:

Indicadores de competitividad académica	%
Porcentaje de programas educativos de licenciatura de buena calidad	86,27
Porcentaje de programas educativos acreditados de licenciatura	50,98
Porcentaje de programas educativos en nivel 1 de CIEES de licenciatura	70,59
Porcentaje de matrículas en programas educativos de licenciatura de buena calidad	95,59
Porcentaje de eficiencia terminal de licenciatura en la generación 2001-2006	45,46

Porcentaje de eficiencia terminal de licenciatura en la DES Económico-Administrativas de la generación 2001-2006	55,09
Porcentaje de eficiencia terminal de licenciatura en la DES Ingeniería y Tecnología de la generación 2001-2006	44,21
Porcentaje de eficiencia terminal de licenciatura en la DES Ciencias Sociales de la generación 2001-2006	48,25
Porcentaje de eficiencia terminal de licenciatura en la DES Ciencias de la Salud de la generación 2001-2006	65,09
Porcentaje de eficiencia terminal de licenciatura en la DES Ciencias Exactas de la generación 2001-2006	19,88
Porcentaje de eficiencia terminal de licenciatura en la DES Ciencias Naturales de la generación 2001-2006	39,73
Porcentaje de eficiencia terminal de licenciatura en la DES Educación y Humanidades de la generación 2001-2006	45,98
Porcentaje de becas institucionales otorgadas del nivel licenciatura en relación al total	40,32
Porcentaje de becas PRONABES otorgadas del nivel licenciatura en relación al total	45,83
Porcentaje de becas institucionales otorgadas del nivel licenciatura en relación a la matrícula	2,96
Porcentaje de becas PRONABES otorgadas del nivel licenciatura en relación a la matrícula	3,37

Fuente: Anuario Estadístico BUAP 2007.

Es importante hacer notar que para este año, ya se retoman totalmente los términos e indicadores utilizados en el PIFI, implicando que la evaluación y acreditación de los programas educativos pasa a ser una prioridad para lograr la calidad de la educación superior, también significa que este rubro se tome en consideración en la formulación del PIFI y que a través de este programa se puedan obtener recursos tendientes a solventar inconsistencias en los programas educativos y de esta manera asegurar que un programa logre al ser evaluado lograr la acreditación por el organismo correspondiente. A continuación se presenta el concentrado de programas educativos de buena calidad de licenciatura que muestra la competitividad académica de la BUAP.

Cuadro resumen	2006-2007
PE nivel licenciatura y TSU	62
PE evaluables	51
PE en nivel 1 de CIEES	36
PE acreditados	26
PE de buena calidad	86,3%
Matrícula total	41,977
Matrícula total evaluable	40,112
Matrícula de buena calidad	30,345
Porcentaje de la matrícula en PE de buena calidad	95,6%

Fuente: Anuario estadístico BUAP 2007.

El ingreso anual proyectado para 2007 fue obtenido como subsidio ordinario, mismo que se incremento notablemente con respecto al del 2006, ese recurso extraordinario se proyecto para ser utilizado en la modernización y complementación de la infraestructura académica y atender las necesidades de nuevas y mejores instalaciones, la elaboración del proyecto de egresos fue resultado de un proceso de planeación, donde se integraron necesidades prioritarias expresadas en los programas estratégicos presupuestales alineados al Plan de desarrollo Institucional 2006-2009 para poder cumplir los compromisos de consolidación de la capacidad académica, el mejoramiento y aseguramiento de la calidad de los programas educativos, la mejora continua de la gestión, el fortalecimiento de la planeación, coordinación y gestión para que la institución respondiera con mayor oportunidad incrementando los niveles de calidad que demanda la sociedad del conocimiento, la globalización, el desarrollo socioeconómico del país y de las transformaciones en curso.

Para lograr lo anterior, el subsidio extraordinario (PIFI, ingresos propios, Convenio Extraordinario Estatal) permitió apoyar la modernización de la institución física y académicamente; a través de recursos PIFI se impulsaron los procesos de planeación participativa e integral para alcanzar metas institucionales y académicas; mejoramiento de programas educativos para que puedan ser candidatos seguros a la acreditación.

Como se puede observar, los procesos para alcanzar la calidad de la educación superior han transitado a partir de las políticas públicas, marcando estas el camino a seguir y los rubros a priorizar desde el exterior de cada IES, salta a la vista que la elaboración de estas políticas está completamente ajena a la realidad de cada institución y que ello obliga a destinar buena parte

del presupuesto para tratar de cumplir con lo estipulado en los indicadores utilizados para evaluar la “calidad” de la institución dejando de lado la perspectiva propia de la institución para su consolidación y pertinencia con su entorno, sigue sin tomarse en cuenta la opinión y experiencia de los directamente involucrados para acordar indicadores que se apeguen a la individualidad de la institución; esto consideramos, está propiciando cierta polaridad, es decir, obtienen recursos, las IES que más posibilidades tiene de cumplir con los indicadores de evaluación y se siguen rezagando aquellas instituciones con menores posibilidades de cumplir con los indicadores de evaluación.

Conclusión

Quien ha vivido la experiencia de haber participado en un proceso de evaluación a un programa de licenciatura, a través de la acreditación se puede uno percatar que implica un compromiso colectivo: por una parte, de la planta académica y por la otra, de las autoridades para poder llevar a cabo el proceso que consta de varias etapas, de las cuales una inicia con el acuerdo de la academia de profesores, la designación de comisiones y posteriormente la recopilación de la información, documentación y redacción del informe de cada uno de los indicadores de la acreditación. Sin duda la acreditación debiera ser un indicador de calidad, pero para que la acreditación cumpla con esta función en programas educativos, había que reflexionar acerca de las siguientes cuestiones.

Como ya se ha mencionado, a partir de los años 90 se empezó a hablar de la calidad de la educación, desde entonces, todos, involucrados o no con el sistema de educación superior, utilizamos este concepto a pesar de estar ciertos de que es un término polisémico, consideramos que para implementar desde acciones hasta políticas en torno a la calidad de la educación, es necesario tener una definición común que de significado a éste término, esta definición debe estar sustentada en la concreción de un modelo educativo y en la misión de la educación superior, hay que considerar además las dificultades conceptuales, metodológicas y la variedad de enfoques que involucran el aseguramiento de la calidad en la educación superior.

La acreditación de los programas educativos, debe estar encaminada a partir de la evaluación y acreditación de cada IES para avanzar hacia el alcance de la calidad, se puede empezar por la definición de políticas institucionales e implementación de mecanismos que aseguren la calidad contribuyendo a

partir de éstos a la consolidación de la cultura de la evaluación y el control de la calidad al incorporar prácticas de buena gestión tanto institucional como de la docencia. Para lograr una acreditación que verdaderamente impacte en sus resultados es necesario contar con un sistema de información e implementar procesos de evaluación permanentes y continuos. Es así que la acreditación puede incidir en la implementación de cambios estructurales al interior de las IES; estos cambios pueden implementarse a partir de la discusión y reflexión colectiva del proyecto institucional.

Si se logra cambiar el objetivo de la acreditación en este sentido, seguramente empezaremos a caminar en el logro de la calidad. Se puede además en este sentido lograr aprendizajes institucionales producto de los procesos de acreditación de programas al reconocer las fortalezas y debilidades de cada programa y su pertinencia con las institucionales. Si además se logra la conformación de sistemas de información, se puede conformar un equipo encargado del análisis institucional a partir del cual se tomarían las decisiones, la definición de políticas y la implementación de mecanismos de aseguramiento de la calidad institucional.

Para lograr este cambio en los procesos de acreditación se requiere de la formación de evaluadores que adquieran cuenta e incrementen el conocimiento del área en cuestión, formados también en el área de gestión que les permita poner a discusión con la planta académica y autoridades, indicadores y criterios de evaluación de acuerdo a la individualidad institucional.

La acreditación debe implicar entonces evaluar la consistencia que existe entre la institución, el programa y la pertinencia con su contexto, ser un proceso colectivo y participativo que genere discusión y reflexión de autoridades y planta académica para concretar un diagnóstico crítico a partir de las fortalezas y debilidades detectadas en el proceso; de esta manera la acreditación será un mecanismo para obtener el reconocimiento de la pertinencia y calidad del programa, pero también la acreditación debe ser un mecanismo de mejoramiento continuo; mostrar un impacto significativo en el avance de la gestión y la definición de políticas concordantes con la misión institucional. Entonces, ¿nos ocupamos en el logro de la pertinencia y la calidad de nuestros programas educativos, o seguimos simulando que vamos por buen camino? Si es así, reflexionemos en lo siguiente: ¿dónde queda a la hora de la evaluación y/o la acreditación la historia institucional?, ¿se toma en cuenta el contexto de cada institución en el proceso de evaluación?, ¿cómo y quién valora el esfuerzo particular del docente que se ocupa en buscar y experimentar soluciones para combatir los problemas que muestra cada programa?, ¿qué tan confiable es la evaluación realizada por quien no cuenta

con formación de evaluador?, ¿sería benéfico que quienes dictan las políticas educativas fueran o al menos tomaran opinión de aquellos que enfrentan los problemas educativos en su quehacer cotidiano?

Referencias bibliográficas

Anuario (2002 y 2007). Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

COOMBS, P.H. (1991). *Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1992). “Una perspectiva internacional sobre los retos de la educación superior”. En: *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior. Experiencias en distintos países*. México: SEP-CONAEVA.

DE VRIES, W. (2001). *El exorcismo de diablos y ángeles. Los efectos de las políticas públicas sobre el trabajo académico*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

DÍAZ BARRIGA, A. (1999). “Contexto nacional y políticas públicas para la educación superior en México, 1950-1995”. En: *Universidad contemporánea. Política y gobierno*. México: CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.

PIPITONE, U. (1994). “Desempleo, el azote de los bloques”. En: *Horizonte Sindical*. N° 2, abril/junio. México: Instituto de Estudios Sindicales de América, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

RODRÍGUEZ, R. (1999). “Planeación y política de la educación superior en México”. En: CASANOVA, H.; RODRÍGUEZ, R. *Universidad contemporánea: política y gobierno*, Tomo II. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM/ Porrúa.

VILLASEÑOR, G. (2004). *La función social de la educación superior en México*. México: UAM.

XVI

Acreditación y vinculación con el sector productivo

Elia Margarita Ramos Quiñones
Elsa Ofilia Barragán Molina
Sara Margarita Yáñez Flores
María Guadalupe Ponce Contreras
Marta Nieves Espericueta Medina
María Cristina Cepeda González
Daphne Denissa Moreno Nieto
Universidad Autónoma de Coahuila
México

Introducción

Las autoevaluaciones de las instituciones, las evaluaciones por parte de los Comités Interinstitucionales de Educación Superior y las acreditaciones por organismos autorizados por la COPAES tienen como objetivo principal llevar a los programas educativos a un buen nivel de calidad educativa, esta política favorecida por la Secretaría de Educación Pública ha propiciado que numerosos programas de educación superior del país y en particular el programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Coahuila, se acrediten para mejorar sus propuestas curriculares, elevar la calidad educativa y por ende elevar su prestigio.

Para motivar a los jóvenes a preocuparse por su futuro se requiere ampliar su conocimiento de la realidad social, cultural, política, de salud, de comunicación y desarrollo económico y empresarial, e incorporar en

esta perspectiva el futuro que debemos ir construyendo para el México que anhelamos. La vinculación de la Universidad con el sector productivo es un amplio objetivo que debe abordarse desde universidad.

Las nuevas generaciones, pero también los adultos, requieren de una renovada cultura laboral y tecnológica, que plantea tres grandes tipos de desafíos relacionados, a la educación para el trabajo del país, construir una cultura básica general para toda la población; fortalecer y transformar sus instituciones de educación profesional y técnica y ampliar y fortalecer la masa crítica de profesionales de alto nivel, investigadores y científicos capaces de entender, influir y controlar las tendencias mundiales en Ciencia y Tecnología y servir de puente para su transferencia necesaria en la aplicación y desarrollo nacional.

Este trabajo tiene como uno de sus objetivos resaltar la presencia de la vinculación con los sectores productivos como función sustantiva de las instituciones de educación superior IES. La vinculación de las IES con los sectores sociales en el caso de México, ha cobrado en los últimos años particular interés, las políticas de modernización de la educación superior en el país hacen referencia a la misma.

En México, este proceso ha presentado dificultades, que se analiza atendiendo las políticas recomendadas desde los organismos públicos y las acciones impulsadas por las propias instituciones. Se presentan algunas conclusiones que dan cuenta de un conjunto de necesidades que las universidades deberán satisfacer para participar de una forma más exitosa en este proceso.

Acreditación

En los últimos años la Secretaría de Educación Pública SEP ha impulsado la política de acreditación de los programas educativos de las instituciones de educación superior IES, a través de la formación de la COPAES.

La sociedad demandaba la fundación de un organismo que garantizara la operación de procesos confiables, oportunos y permanentes para el mejoramiento de la calidad de la educación superior. Como respuesta, después de realizar un proceso de análisis, a finales de 2000 fue instituido el consejo para la acreditación de la educación superior, A.C. (COPAES).

Es la instancia reconocida por el gobierno federal, a través de la SEP, para conferir reconocimiento a organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos de educación superior que ofrezcan instituciones públicas

y particulares, previa valoración de su capacidad organizativa, técnica y operativa, de sus marcos de evaluación para la acreditación de programas académicos, de la administración de sus procedimientos y de la imparcialidad del mismo.

El reconocimiento que el COPAES otorga permite la regulación de los organismos acreditadores y los procesos de acreditación en las diversas áreas del conocimiento, con el objeto de informar a la sociedad sobre la calidad de un programa de estudios de nivel superior, particularmente a los posibles alumnos, padres de familia y a los empleadores.

COPAES es una asociación que estará integrada en todo tiempo por personas morales, públicas o privadas, de nacionalidad mexicana.

Su universo de trabajo lo conformarán todos los programas académicos agrupados en las áreas del conocimiento, de los niveles de técnico superior universitario y licenciatura que imparten las IES públicas y privadas.

COPAES y CIEES aunque no tienen metodologías de evaluación y acreditación exactas, fungen como dos pasos complementarios en el camino hacia la acreditación. CIEES promueve una autoevaluación institucional en forma de diagnóstico, que permite a las instituciones identificar fortalezas y debilidades para trabajar de manera ordenada en función de las segundas y lograr una mejor continua, a través de una calidad de la educación. Este proceso genera un trabajo correctivo y seguro de cara a la acreditación, segundo paso a cargo del COPAES.

Para promover la evaluación externa, la CONPES creó en 1991 los comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior (CIEES), como organismos de carácter no gubernamental. Las principales funciones asignadas a los CIEES fueron la evaluación diagnóstica de programas académicos y funciones institucionales y la acreditación de programas y unidades académicas.

En la actualidad los CIEES están conformados por nueve comités clasificados por áreas de conocimiento, (arquitectura diseño y urbanismo; ciencias naturales y exactas; ciencias agropecuarias; ciencias de la salud; ciencias sociales y administrativas; artes, educación y humanidades; ingeniería y tecnología; difusión, vinculación, y extensión de la cultura y administración y gestión institucional). De 1991 a marzo de 2006 han desarrollado una intensa actividad de evaluación de casi 3.000 programas académicos y las funciones institucionales, mediante metodologías y marcos de evaluación que comprenden un amplio repertorio de categorías y componentes, en cuya definición se han tomado en cuenta criterios y estándares internacionales.

Las principales funciones que tienen son: realizar la evaluación diagnóstica y acreditación de programas académicos, así como dictaminar y asesorar a las IES, para elevar la calidad de dichos programas. Una vez que los CIEES realizan la evaluación de la institución, dictaminan tres tipos de resultados.

- Nivel 1: el programa cumple con los requerimientos establecidos y puede ser acreditable por un organismo del COPAES;
- Nivel 2: el programa requiere de uno o dos años, para cumplir satisfactoriamente con todos los requerimientos;
- Nivel 3: el programa educativo requiere de dos o tres años para acreditarse, debido a una debilidad integral en su marco de acción. La apuesta para cualquier IES, es que su programa sea evaluado a la primera, con el nivel 1, porque de esta forma asegura la acreditación correspondiente.

Para lograr satisfactoriamente sus objetivos en los CIEES se realizan las siguientes acciones que tienen impacto directamente en las instituciones de educación superior, además de otras tantas que no se mencionan en este documento, que son de naturaleza de organización interna.

1. Contribuir al desarrollo de la cultura de la evaluación interinstitucional entre la comunidad académica del país, a través de: a) procesos formales de capacitación y actualización; b) la incorporación de sus integrantes más distinguidos como miembros titulares, invitados o de apoyo en los comités; c) la coordinación con los órganos técnicos y académicos responsables de los asuntos educativos en las IES; d) la obtención, generación y difusión de información sobre evaluación, y e) la vinculación con los diversos sectores e instancias copartícipes en la educación superior nacional e internacional.
2. Coadyuvar a la modernización de la educación superior a través de recomendaciones de comités formuladas a las instituciones y programas evaluados.
3. Apoyar a las instituciones y organismos encargados de la educación superior del país a través de la asesoría y/o dictaminación de proyectos y programas específicos.
4. Contribuir al desarrollo y consolidación del sistema nacional de evaluación y acreditación, apoyando académicamente la constitución y la operación de los organismos encargados de acreditar, considerando

la homologación internacional de los mismos, y satisfaciendo las necesidades institucionales de información en materia de evaluación, acreditación y certificación.

5. Obtener, producir y difundir información y materiales de apoyo para los procesos de autoevaluación, evaluación y acreditación de funciones y programas, y hacer públicas la misión, actividades, reflexiones y logros de los CIEES, manteniendo informada y actualizada a la comunidad académica.

En la experiencia de la acreditación del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación, en su primera autoevaluación, se detectó como un área de oportunidad la vinculación con el sector productivo.

Vinculación

El desarrollo de las empresas se logra en la medida que se alcancen los objetivos especificados y en que se puedan fortalecer sus procesos, de manera que puedan ser innovadores, competitivos y reconocidos dentro de su entorno. Las empresas se ven cada día más presionadas para sobrevivir y crecer en un mercado global. De aquí la necesidad imperativa de encontrar la ventaja competitiva que le permita alcanzar estos objetivos. Ya hace varios años Drucker (1999), lo había señalado: “la única ventaja competitiva de cualquier organización es su capital humano”, pues en el mismo es donde reside el conocimiento. Por esta razón, el capital intelectual es un aspecto fundamental para la sobrevivencia de las organizaciones, lo que sirve para mantener su fuerza competitiva ya que integra aspectos estructurales de capital (integrado por la organización, relaciones y activos intangibles), y el capital humano (conformado de competencia, actitudes y agilidad intelectual).

La universidad, pretende generar conocimientos y difundirlos con el fin de lograr el mayor impacto posible en la búsqueda del bienestar social. Esta ética implica valores de libertad ya que los investigadores y desarrolladores universitarios siempre han tenido libertad para elegir sus materias de investigación y trabajo. La empresa, en un contexto capitalista tiene objetivos utilitarios muy claros en la mayoría de los casos, de tal manera que requiere de investigación aplicada con definiciones específicas orientadas a la solución de sus propios problemas. Además, sus valores por definición no buscan la difusión sino la apropiación de los resultados.

Existen otros problemas de dinámica organizacional. En general, la respuesta y la logística comprendida en la firma de un convenio para amparar los trabajos de un proyecto, resultan lentos en el caso de los Institutos y los Centros de Investigación de las Universidades. Por esta razón, generalmente se prefieren proyectos de larga duración con impacto social y político. La empresa por su parte requiere respuestas rápidas y flexibles que puedan darse a través de una carta de intención sin la necesidad de establecer convenios de colaboración (Vega, 1997).

De acuerdo con Campos y Sánchez (2005), existen tres enfoques respecto a la vinculación, los cuales son:

- a) El enfoque economista.
- b) El enfoque fisicalista.
- c) La vinculación como nueva función de las universidades.

Castañeda (1996) menciona que entre los principales obstáculos que se presentan para una efectiva vinculación se encuentran:

- a) La poca preocupación por generar vinculación, tanto por parte del sector empresarial como por el sector educativo.
- b) La dificultad para establecer una comunicación entre ambas partes debido a la diferencia cultural de las mismas, que pareciera que hablan un idioma distinto.
- c) La diferencia que existe entre los propósitos que animan a las partes, ya que lo que es valioso para el sector educativo, puede no serlo para el sector empresarial.

Los puntos b y c podrían ser una consecuencia de la brecha que existe entre lo que se observa como formación en la universidad y lo que requiere la empresa, en este aspecto Candy y Crebert (1991) han señalado que la educación superior produce un estudiante que cuenta con:

- Currículo fijo.
- Conocimiento de una disciplina de estudio particular, pero con una comprensión amplia de su área de investigación.
- Resolución de problemas en un marco teóricamente coherente.
- Costumbre de un salón de clases con instructores e instrucciones.
- Costumbre de trabajar para alcanzar objetivos educacionales prefijados.

- Aplicación de procesos intelectuales abstractos a la solución de problemas.
- Manipulación de símbolos (variables en juego para la toma de decisiones).
- Expresión de pensamientos, ideas, opiniones y soluciones en forma escrita.
- Realización de tareas en forma escrita, donde el proceso es frecuentemente tan importante como el contenido.
- Escritura de ensayos, reportes e informes, en un período amplio de tiempo.
- Investigación o realización de proyectos a largo plazo.
- Conciencia de que es un estudiante en un ambiente de aprendizaje.
- Competitividad en beneficio propio, persiguiendo metas personales tales como recompensas, acreditación y premios.
- Introverso y aislado en sus hábitos de estudio.
- Celoso de su investigación personal.
- Poco desarrollo de técnicas interpersonales.
- Expectativas de obtener alto sueldo, puestos de alto nivel, acordes con sus calificaciones escolares (Robinson, 2006).

De otro lado, la empresa requiere del graduado (Candy y Crebert, 1991):

- Aprendizaje basado en problemas.
- Conocimiento de un amplio rango de disciplinas, pero con una especialización apropiada de conocimientos y habilidades.
- Solución de problemas en la práctica con eficiencia en costos y tiempo.
- Trabajo en la oficina o en el campo en los cuales no existe una demarcación clara entre el instructor y el aprendiz.
- Trabajo sin objetivos educativos prefijados.
- Uso de la autocrítica y la autoevaluación y además que reciba aprobación o desaprobación externa.
- Hábil para aplicar pensamiento crítico o lateral a la solución de problemas.
- Hábil para usar herramientas disponibles en la industria.
- Acostumbrado a expresar pensamientos, ideas, opiniones y soluciones oralmente.
- Acostumbrado a ser evaluado por su efectividad oral y persuasión.

- Acostumbrado a realizar resúmenes de reportes escritos y orales en un corto plazo.
- Con metas orientadas a ganancias de corto plazo.
- No es consciente de su propio aprendizaje dentro de la organización no obstante aprende informalmente.
- Competitivo en beneficio del grupo o la organización, persiguiendo metas de la compañía o grupo.
- Extrovertido y gregario.
- Comparte los resultados de investigación con los miembros de su equipo.
- Poseedor de técnicas interpersonales bien desarrolladas.
- No les interesa los grados académicos y mencionan que son más importantes los conocimientos técnicos para tener éxito en el trabajo (Robinson, 2006).

Es conveniente evaluar los proyectos en dos momentos: 1) periódicamente, de acuerdo con el calendario de acciones establecido durante la etapa de planeación e incluido en el convenio, y 2) al terminar el proyecto. Las evaluaciones parciales también conocidas como informes de avances, deben abarcar fundamentalmente ocho puntos:

1. Datos generales de la empresa y los investigadores participantes.
2. Los resultados planteados para ese período y los que se lograron.
3. Un análisis de los resultados logrados.
4. Los problemas que se presentaron y las soluciones adoptadas.
5. Situación presupuestal financiera actual.
6. Resultados a lograr durante el próximo período.
7. Identificación de posibles problemas futuros y previsión de soluciones.
8. Actualización del cronograma de trabajo y si es necesario del presupuesto.

La problemática antes descrita propició que el comité institucional se diera a la tarea de analizar a la vinculación desde la perspectiva del Programa Nacional de Educación que considera que el sistema educativo será una organización que aprenderá de su entorno, y se adaptará rápidamente a sus cambios; una estructura flexible y diversificada; incluirá la enseñanza formal y la educación para la vida y el trabajo; articulará los tipos, niveles y modalidades y las escuelas e instituciones del sistema entre si y hacia

el exterior; contar con órganos de consulta efectivos, un marco jurídico funcional y la participación y apoyo de la sociedad (PNE, 2001).

A su vez este programa sectorial establece con nitidez la necesidad de fomentar una mayor vinculación de las IES con su entorno, a través de la consolidación de sus capacidades institucionales de vinculación y la realización de proyectos de servicio social comunitario, el desarrollo de proyectos vinculados con las necesidades regionales y los procesos de desarrollo, la atención de los requerimientos del sector industrial y empresarial y el desarrollo de las diferentes ramas industriales. Impulsa la formación de especialistas para el desarrollo del sector productivo, el establecimiento de un Consejo Nacional Consultivo de Vinculación, así como de consejos institucionales de vinculación (PNE, 2001).

Pero no sólo en el sector educativo le confiere una especial importancia a la vinculación, el Programa Especial de Ciencia y Tecnología (CONACyT, 2001) considera que la investigación aplicada y tecnológica tienen un papel relevante como medios para contribuir al aumento de la productividad, competitividad y crecimiento económico y social del país; de ahí la urgente necesidad de articular un proceso adecuado de vinculación para que ésta investigación responda a las demandas de los sectores empresarial y social. El Programa mencionado considera: a) promover diseños curriculares que desarrollen en el estudiante mentalidad innovadora, espíritu emprendedor y habilidades técnicas que respondan al sector productivo, b) fomentar la comunicación entre las instituciones académicas e investigación con las empresariales para apoyar las demandas de las pequeñas y medianas industrias, c) impulsar la asistencia tecnológica, la capacitación y formación de especialistas en los sistemas de mayor valor para el sector productivo.

Estas perspectivas de la vinculación y las propuestas de políticas y estrategias que proponen los programas nacionales (de educación y de ciencia y tecnología), recogen y reflejan los esfuerzos y propuestas institucionales, que se han venido planteando e impulsando desde 1995, como se verá más adelante.

Se ha definido a la vinculación como “el proceso integral que articula las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión de la cultura, así como los servicios de las IES, para su interacción eficaz y eficiente con el entorno socioeconómico” (Gould, 2002), esto es generar enlaces efectivos y de beneficio mutuo entre la universidad y las empresas, como una parte importante de la vinculación, pero no limitarse a estos vínculos, sino que ampliarlos hacia todos los sectores sociales y a todos los ámbitos de la realidad.

La misión de la universidad pública es ser una institución formadora de profesionistas que como ciudadanos y personas comprometidas con su país, su estado y su localidad, pongan sus conocimientos y sus capacidades al servicio de la sociedad y para resolver sus problemas. La finalidad del sector productivo es generar los bienes y servicios que satisfagan las necesidades de la población local, nacional y mundial, con el empleo justo y respetuoso de las personas y de la naturaleza. Así, tanto las universidades como las organizaciones que forman el sector productivo, tenemos el compromiso de atender necesidades sociales, por lo que sumar esfuerzos y lograr apoyarnos para conseguir nuestros objetivos es también una necesidad.

Una estrategia plantea la generación de una interrelación permanente y con objetivos comunes de largo plazo, por lo que se realiza como una interacción activa, multidireccional o al menos bidireccional entre la universidad y el sector productivo, mediante un proceso estratégico que implica enlazar a todas las áreas y funciones de la universidad con todas las áreas y funciones de las empresas y organismos del sector productivo, generando cambios y transformaciones sustantivas tanto en la organización y funcionamiento de las universidades, como en las empresas del sector productivo, que producen mecanismos de enlace permanentes y crecientes entre ellas.

El perfil de egreso y los planes de estudio deben incorporar contenidos y actividades de vinculación con los diferentes sectores sociales y económicos y deberán estar diseñados incluyendo actividades de aprendizaje que permitan la práctica en las organizaciones del sector productivo, acorde con el perfil internacional de las profesiones, la acreditación de la calidad de los programas y el desarrollo de competencias internacionales en los estudiantes. Las estancias y prácticas en el sector productivo, así como en el de servicios, en organizaciones sociales y gubernamentales, tienden a ser cada vez más una parte importante de los créditos, materias o espacios curriculares, y de los espacios de aprendizaje de los estudiantes y de la actualización y formación de los profesores.

En la docencia las líneas de acción están encaminadas a crear y diversificar opciones terminales en los distintos niveles educativos; actualizar la planta docente de las carreras de mayor incidencia en las actividades económicas, incluyendo programas recíprocos de estancias en la empresa y la universidad; e impulsar la educación continua en campos de conocimiento de aplicación directa a las labores productivas, especialmente para directivos de micro y pequeñas empresas.

Es innegable entonces el papel estratégico y la importancia que para el desarrollo y calidad del trabajo institucional tiene la vinculación en general

y en particular la vinculación con el sector productivo. Las universidades públicas debemos, por tanto, continuar impulsando cambios y reformas que permitan avanzar en el pleno desarrollo de una mayor vinculación con el sector productivo que proporcione a nuestros estudiantes y profesores, los nuevos espacios de formación que requieren los perfiles competitivos y acreditados de nuestros programas y egresados, y que trascienden el aula y el laboratorio, para incursionar en los aprendizajes dentro del ambiente productivo real.

También se analizó la óptica de diversos teóricos como Bell (1999) expone la existencia de una sociedad postindustrial cuyas características se manifiestan por: 1) un cambio en la actividad económica fundamental, de la manufactura a los servicios; 2) cambios en los perfiles de los trabajadores y en los puestos de trabajo; 3) nuevas formas de propiedad con la preponderancia de las profesiones; 4) distintas concepciones en torno a los conceptos y formas de capital financiero y capital humano; 5) cambios en la tecnología y en las maneras de producirla y apropiarla; 6) nueva infraestructura para la producción, y 7) modificaciones en la teoría del valor, el foco de esta teoría ya no es el trabajo sino que cambia por una teoría del valor conocimiento.

Matkin (1997) explica el surgimiento de nuevas dependencias universitarias para atender las tareas relativas a la educación continua y a la transferencia de tecnología. Para la educación continua se pueden encontrar los siguientes modelos:

El modelo descentralizado. La vinculación se realiza directamente por la facultades y departamentos, su ventaja es que mantiene las actividades de educación continua cerca de los profesores y de los departamentos que son los responsables de llevarla a cabo, éstos pueden financiar parte de sus actividades mediante los ingresos provenientes de los diferentes programas y cursos ofrecidos, además es una forma de mantener relaciones permanentes con los grupos de profesionales. La desventaja es que tiende a servir a los intereses de las facultades y departamentos más que obedecer a una política general de la universidad, y dificulta a los administradores universitarios a nivel general mantener una planeación adecuada sobre estas actividades. También pueden resultar de baja intensidad y presentar una gran heterogeneidad a nivel general de la institución.

El modelo centralizado. La educación continua se ofrece a través de una unidad de la administración central la cual es dirigida por un administrador que tiene el nombramiento de director. La ventaja de esta forma es que rápidamente se identifican los intereses de la institución en este tipo de actividades; es más fácil llevar a cabo una buena planeación y control logrando promover la institución como un todo. Resulta más sencillo integrar el

catálogo de cursos y el *staff* de capacitadores. Presenta desventajas en cuanto a la centralización de recursos y decisiones y puede entrar en contradicción con las unidades académicas.

El modelo híbrido. Raramente se puede encontrar un modelo completo ya sea centralizado o descentralizado, generalmente las instituciones cuentan con una oficina central que define políticas, realiza gestiones y sirve de facilitadora a las actividades de educación continua de las facultades o departamentos. Con ello se busca eliminar las desventajas que presentan los dos modelos anteriores.

Oficinas externas. Derivado de la dificultad de disponer de oficinas para la educación continua al interior de las instituciones, se puede optar por una dependencia externa que funciona en forma independiente de la universidad, con dinámica propia, pero con la obligación de rendir cuentas a la institución. La ventaja es que puede estar exenta de los problemas de la institución y puede responder de mejor manera a las dinámicas del mercado al disponer de una mayor flexibilidad. Pero la desventaja es precisamente que no goza de los beneficios de la fuerza institucional por no encontrarse directamente instalada en la universidad.

Konishi (2000) desarrolla tres modalidades en la vinculación de la universidad-industria.

- a. *Servicios y consultoría.* Por este medio la universidad es capaz de realizar un conjunto de servicios entre los que sobresalen extensión industrial, parques científicos, centros de excelencia, consejos asesores de tecnología, pequeños negocios, agencias coordinadas por el Estado, centros de desarrollo, redes de transferencia de tecnología, incubadoras de empresas, servicios de laboratorios, calibración de equipos y certificación de productos y servicios.
- b. *Capacitación y actualización a trabajadores.* Los servicios de entrenamiento y actualización del personal de las empresas lo puede hacer la universidad a través de las siguientes mecanismos: educación continua, cooperación en equipos de trabajo, cursos cortos, intercambio de personal, aprendizaje a distancia, centros de entrenamiento en manejo de ciertos equipos y técnicas de laboratorio, y entrenamiento en administración.
- c. *Modalidad en investigación.* Centros de investigación, institutos de investigación aplicada, laboratorios para investigación, formación de consorcios, proyectos de investigación universidad-industria, pequeños programas de transferencia de tecnología y parques de investigación científica.

Resultados

Como resultado de este análisis y considerando las observaciones realizadas por CIEES, la licenciatura tenía ante sí un gran reto, por una parte llevar a cabo un proceso de reforma curricular y por la otra estructurar un programa formal de vinculación.

Para el proceso de reforma curricular, además de los estudios de la evolución de la carrera, el análisis del campo del saber y la comparación curricular con licenciaturas afines, amén de la evaluación del currículum realizada por maestros y alumnos, se realizó un estudio de egresados para que informaran los puntos fuertes y débiles que observaban en relación con su formación y el ejercicio profesional, así como con empleadores para que proporcionaran información referente al perfil de egreso idóneo desde la perspectiva del sector productivo y de servicios.

Esta información permitió rediseñar el perfil de egreso y por ende el currículum completo, algunas de las innovaciones más importantes fueron el fortalecimiento del eje de formación de investigadores, la inclusión curricular de las prácticas profesionales realizadas en tres momentos, en el quinto, sexto y séptimo semestre, en materia de gestión, docencia e investigación, que son algunos de los ejes que contempla el plan de estudios, también se incluyó curricularmente el servicio social y uno de los proyectos de investigación que realizan los estudiantes es de vinculación con el mercado laboral. adicionalmente se incorporó el programa institucional de inglés como segunda lengua y al currículum se le incluyeron algunos enfoques que recomienda el sector productivo como:

- Aprendizaje basado en problemas.
- Solución de problemas en la práctica con eficiencia en costos y tiempo.
- Trabajo en la oficina o en el campo en los cuales no existe una demarcación clara entre el instructor y el aprendiz.
- Uso de la autocrítica y la autoevaluación y además que reciba aprobación o desaprobación externa.
- Hábil para aplicar pensamiento crítico o lateral a la solución de problemas.
- Expresar pensamientos, ideas, opiniones y soluciones oralmente.
- Ser evaluado por su efectividad oral y persuasión.
- Realizar resúmenes de reportes escritos y orales en un corto plazo.

- Competitivo en beneficio del grupo o la organización, persiguiendo metas de la compañía o grupo.
- Extrovertido y gregario.
- Comparte los resultados de investigación con los miembros de su equipo.
- Poseedor de técnicas interpersonales bien desarrolladas.

Se integró además un Programa de Vinculación con las siguientes acciones:

1. Reuniones anuales con egresados y empleadores actuales y potenciales.
2. Formalización de convenios de colaboración para investigaciones, prácticas profesionales, servicio social, capacitación, educación continua y consultoría.
3. Con un modelo centralizado ofrecer servicios de capacitación de personal, educación continua para egresados y público en general, proyectos de investigación y servicios de consultoría.

Gracias a estas mejoras la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Coahuila en la evaluación realizada por los CIEES logró alcanzar el nivel no. 1 la acreditación del programa por ACESISO organismo acreditador autorizado por la COPAES.

Referencias bibliográficas

- ALCÁNTAR, V.M.; ARCOS, J.L. (2004). “La vinculación como instrumento de imagen y posicionamiento de las instituciones de educación superior”. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1). [Fecha de consulta: 18 de mayo del 2011]. Disponible en: <<http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-enriquez.html>>
- LÓPEZ, S. *Revista de la Educación Superior*, nº119. ANUIES. [Fecha de consulta: 18 de mayo de 2011]. Disponible en: <http://www.anui.es/servicios/p_anui/publicaciones/revsup/res120/art6.htm>

- MALDONADO, L. “*La vinculación como estrategia de desarrollo en las universidades públicas*”. ANUIES. [Fecha de consulta: 18 de mayo de 2011]. Disponible en: <http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res091/txt6.htm>
- PADILLA, T.; MARÚM, E. (2004). “La vinculación de la universidad pública con el sector productivo”. En: *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXIII (1), n° 129, enero-marzo. [Fecha de consulta: 18 de mayo de 2011]. Disponible en: <http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/129/02a.html>
- SAAVEDRA, M. “*Problemática y desafíos actuales de la vinculación universidad empresa: El caso mexicano*”. En: *Actualidad Contable FACES*, año 12, n° 19, julio-diciembre de 2009.
- SEP. “Dirección General de Profesiones: Certificación profesional México”. [Fecha de consulta: 18 de mayo de 2011]. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Certificacion_Profesional>
- “World Trade Center Nuevo León – UANL”. [Fecha de consulta: 18 de mayo de 2011]. Disponible en: <<http://wtcnl.uanl.mx/noticias/wtc-nuevo-leon/nasbite-cgbp.html>>

XVII

Los criterios fundamentales en la evaluación y acreditación de la educación superior en la región de América Latina

Rafael Morales Ibarra¹¹

Universidad Autónoma del Estado de México
México

Introducción

La configuración de un orden mundial caracterizado por conceptos y fenómenos como globalización, sociedad del conocimiento, modernización, rendición de cuentas en el ámbito de la educación superior, el desarrollo de nuevas tecnologías, los avances en la educación a distancia y virtual, los intentos por generalizar la transformación de la educación en una mercancía, la internacionalización de la educación superior, aunado a diferentes contextos históricos y niveles de desarrollo en los sistema de educación han hecho una gran heterogeneidad en los distintos sistema en América Latina.

Los factores sucesos que erosionan la confianza social y gubernamental en términos de calidad de la educación: el desequilibrio entre oferta y demanda por espacios en la educación, la masificación, la asimetría y disminución constante del financiamiento público a las instituciones, por otro lado la inexistencia inoperatividad de mecanismos en velar por la calidad, productividad académica, exigencias del mercado a un estrechamiento más cercano de las IES con los sectores productivos, evolución del mercado

¹¹ Profesor e investigador de la Universidad Autónoma del Estado de México.

laboral, etc. Esta dinámica ha impulsado a las IES y conducido a la educación superior ir por derroteros inevitables, a tal grado que las prácticas de evaluación y acreditación de la calidad educativa llegaron a ser insoslayables como mecanismos y estrategia para avanzar hacia la mejora en la calidad y de PE ofertados, ello requiere de sistemas fiables que garanticen la calidad y la pertinencia de instituciones y los programas ofertados.

América Latina se ha caracterizado por ser una región pionera en los procesos de evaluación y acreditación, acompañada de la suficiencia de Leyes de educación superior a tal grado que la mayoría de los países han colocado el tema en su agenda educativa.

Bajo este contexto, la acreditación se ha tratado como una cuestión apremiante y con el carácter prioritario, los avances en dichos procesos no le privan de interrogantes al tema y reflexiones tales como: ¿quién evalúa y cómo?, ¿para qué se evalúa?, ¿para qué acreditar?, ¿qué es calidad?, ¿qué tipo de calidad se busca?, ¿quién o quienes supervisarán y bajo qué criterios?, ¿la acreditación internacional es verdadera garantía de calidad o solo una forma de promoción? Antes de tomar cualquier posición, es imprescindible responder adecuadamente a toda esta serie de cuestionamientos.

Creación y conformación de los sistemas nacionales de evaluación y acreditación

Durante los últimos años en América Latina se han llevado una serie de acciones y programas tendientes a la búsqueda de la mejora de la calidad de la educación superior, una de ellas es la conformación de agencias encargadas de la evaluación y acreditación de la educación superior, con una diversidad de modelos y niveles en su desarrollo, el caso de Argentina, Chile, Colombia y México es una muestra representativa de las diversas facetas del desarrollo en la región de los sistemas consolidados de evaluación y acreditación de las instituciones y programas educativos.

En Argentina, la aparición del tema de la evaluación en las instituciones universitarias y carreras de grado y posgrado van emparejados con la presencia de conceptos como modernización y demás terminología asentada por los organismos internacionales que buscaban enmarcar los procesos de mejora de la calidad de la educación universitaria, así como de la necesidad de la rendición de cuentas a la sociedad de las universidades nacionales.

Para la década de los 90, la educación superior estaba marcada por una masificación que se acompañó de una escasez de financiamientos, los

primeros esfuerzos de evaluación fueron encausados por el Ministerio de Educación mediante auto diagnósticos institucionales, algunas universidades se manifestaron con cierta resistencia, otras las adoptaron por convicción ya que vieron la posibilidad de acceder a fondos extraordinarios aceptando someterse a dichas evaluaciones y por ende en atender las recomendaciones de mejora en infraestructura y equipamiento, a pesar de dicha resistencia y debate sobre el qué, cómo y para qué de la evaluación se logró instaurar el tema en la agenda política nacional –más tarde a este debate se sumó el tema de la acreditación.

En 1995 se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), a través de la Ley de Educación Superior, organismo público descentralizado, bajo la autoridad del Ministerio de Educación con el cometido de funciones de evaluar las universidades del país, la acreditación de programas de posgrado y carreras de grado con títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado como Medicina, Abogacía, Ingeniería, Geodesia, Arquitectura, Veterinaria, Bioquímica, Farmacia; así como la emisión de recomendaciones y observaciones sobre los proyectos institucionales de nuevas universidades estatales y dictamen en el reconocimiento de nuevas universidades privadas.

Argentina fue uno de los países de la región donde los procesos de evaluación y acreditación se toparon con una resistencia y rechazo ya que la percepción que se tenía de dichos procesos estaba orientada a la definición de un sistema punitivo; premio y castigo a la eficiencia. La apreciación radicaba en el convencimiento de que dichas políticas solo buscaban establecer estándares de competitividad –ranqueo– con el fin de introducir parámetros empresariales y jerarquización de las instituciones educativas en el marco de un sistema descentralizado. Esta situación fue cambiando al grado en que las universidades reconocieron las bondades de los procesos de acreditación³, ya que la acreditación finalmente dio crédito a los procesos de evaluación y acreditación, transformándose en un insumo en la formulación de acciones encaminadas a superar las debilidades y de programas para mantener y potenciar sus fortalezas.

El modelo argentino con la figura de la CONEAU ha conducido sus esfuerzos en desarrollar un modelo de aseguramiento de la calidad con varios propósitos; acreditación de programas educativos de grado y posgrado, con injerencia en el reconocimiento de nuevas instituciones privadas y públicas.

Factores que influyeron en las universidades para aceptaran el modelo de evaluación y acreditación:

- La asignación de fondos extraordinarios asociados a los procesos de evaluación y acreditación.
- La validación de los títulos profesionales -las instituciones que no se alineen en esta dinámica sus títulos no tendrían validez nacional⁴-
- La sociedad reconoce que un programa acreditado es garantía de una educación de calidad.
- Acceso a fondos públicos destinados al fortalecimiento de los indicadores de eficiencia y equidad.

Principales características del modelo

- Los procesos de evaluación básicamente consisten en dos momentos; autoevaluación y evaluación externa por pares académicos y emisión del dictamen de la CONEAU.
- Si una IES está interesada en ofrecer algún posgrado, solo puede tramitar el reconocimiento si se encuentra acreditado.
- En la actualidad las propias instituciones han legitimado la figura del CONEAU como organismo evaluador y acreditador, a tal grado que dejó de cuestionarse y sus observaciones y recomendaciones se han respetado.
- Ley, en revisión actualmente. Algunas universidades bajo el argumento de haber violentado la autonomía universitaria e inconstitucionalidad dieron lugar a que distintas universidades tuvieran fallo a favor de la corte de tal manera que no necesitaran de los procesos de evaluación y acreditación para que sus títulos tuvieran validez nacional. Sin embargo más tarde dichas universidades optarían voluntariamente a los procesos de acreditación de algunas de sus carreras.

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria es un organismo descentralizado, que funciona en jurisdicción del Ministerio de Cultura y Educación, y que tiene por funciones el coordinar el proceso de la evaluación externa institucional de IES públicas y privadas.

- Los procesos de acreditación de programas de grado realizados por la CONEAU consideran estándares mínimos de calidad indicados por el Consejo de Universidades, máximo órgano de coordinación del sistema.

- Hasta antes de la promulgación de Ley de Educación Superior, se vivió un período de tensión entre el Estado y las universidades respecto al tema de acreditación.
- En la actualidad la cultura de la evaluación radicada, quedando pendiente la evaluación y acreditación administración y gestión Institucional, así como el análisis de impactos y el diseño y formulación de un plan de mejora institucional, ya que la actual legislación no la considera.
- Vigencia de la acreditación de un programa acreditado; seis, tres o no acreditado.

Chile

A Chile se le identifica como uno de primeros países de la región en implementar procesos de evaluación y acreditación, con la promulgación en 1990 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y la creación del Consejo Superior de Educación (CSE) instancia facultada para coordinar y llevar a cabo la acreditación universitaria. Sin embargo, dicha acreditación en realidad consistía en una validación oficial de programas e instituciones desde la administración central⁵, posteriormente el Ministerio de Educación crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) ⁶ como un organismo público, autónomo y con la encomienda de impulsar y procurar la calidad en las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica así como de las carreras e instituciones, así como del reconocimiento y autorización de las agencias acreditadoras. La evaluación externa es realizada por pares académico designados conjuntamente por la agencia y la institución evaluada. No se considera obligatoria la acreditación de instituciones y programas educativos, sin embargo, las Instituciones que no se acrediten no pueden acceder a fondos públicos, solo se conserva el carácter obligatorio en carreras de medicina y pedagogía. La acreditación puede ser ofrecida por agencias públicas o privadas, locales o extranjeras siempre y cuando sean autorizadas.

1. Principales características

- Para 1999, se diseña el sistema de aseguramiento de la calidad encargado de los posgrados.

- La CNA se enmarca dentro de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior No. 20.129 promulgada por la Presidencia de la República en octubre de 2006 y publicada en el Diario Oficial el 17 de noviembre del mismo año.

El sistema de calidad esta respaldo por una Ley Nacional tripartita y de un sistema de aseguramiento de la calidad nacional.

- La acreditación de los programas educativos tienen un carácter voluntario y obligatorio para determinadas carreras.
- La acreditación brinda la oportunidad de acceder a financiamiento público.
- En caso de no existir agencia para la acreditación para un determinado programa educativos, la CNA puede hacerlo.
- La CNA fija y revisa periódicamente las modelos de evaluación en los procesos de acreditación.
- La CNA está integrada por miembros de universidades, representantes estudiantiles, académicos y docentes designados por el ministerio de Educación.
- La vigencia de la acreditación es de máximo 7 años y mínimo de dos años, terminada la vigencia las instituciones deberán refrendar su acreditación.
- Un programa no acreditado puede funcionar y emitir títulos profesionales, sin embargo, es considerada como una institución que no está acorde con la calidad requerida.

Brasil

En 2004, Brasil, promulga la Ley que se instituye el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), la cual prevé la existencia de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES) agencia encargada de coordinar, supervisar y definir parámetros y estándares, la Ley no considera la figura de agencias privadas como es el caso de otros países de América Latina.

1. El modelo de evaluación del SINAES

La evaluación de las IES articula la evaluación y la regulación en tres ejes:

- Evaluación de las instituciones.
- Evaluación de los programas de carreras universitarias.
- Evaluación de la matrícula.

La evaluación institucional va encaminada a la administración y gestión aborda a la institución como un todo, distinguiendo la dimensión de análisis y recurre a procedimientos internos de evaluación, incluye la autoevaluación y posteriormente se complementa con la visita de evaluadores externos. Los resultados en teoría no permiten la conformación de rankeos, y solo considera la divulgación de información cualitativa y descriptiva de aspectos generales en cada IES evaluada, la información se vincula con la regulación ya que busca incidir en los procesos de reconocimiento oficial de las escuelas. La evaluación de las carreras de grado, consta de una evaluación externa realizada por un comité multidisciplinario de especialistas del área y un experto institucional, los resultados de la evaluación estarán vinculados con el reconocimiento y refrendo de las carreras.

La evaluación para estudiantes, se realiza aplicando el Examen de Desempeño de los Estudiantes (ENADE), una prueba que toma una muestra aleatoria de alumnos inscritos en el primer y último ciclo de la carrera. Es un examen estandarizado que rescata información socioeconómica del alumno para identificar el perfil del estudiante. El examen consta de dos apartados, uno general y otro específico, evalúa conocimientos y habilidades, mientras que el componente específico evalúa habilidades, saberes y competencias [Araujo, 2004]. El ENADE es parte importante del SINAES, ya que suministra información para la autoevaluación así como para cada uno de los programas evaluados, los resultados individuales de cada estudiante, son proporcionados exclusivamente al alumno, mientras que los resultados generales pueden darse a conocer al público.

En síntesis, el SINAES ha sido un gran avance en el modelo de la evaluación brasileña, desarrollando un modelo de evaluación formativo con alto espectro de evaluación que toma en cuenta a los alumnos, programas e instituciones y no reduce a la calidad en una mera evaluación del desempeño de los estudiantes. La legislación contempla en el caso de identificar en un

programa o institución problemas poner en marcha un compromiso de mejora, en el que se detallen los problemas a resolver junto con las acciones en un programa de trabajo bien definido.

2. Principales características

- El SINAES tiene rango de Ley y dicha norma fue aprobada después de un proceso con la participación activa de los diferentes actores con injerencia y participación en la educación.
- Existe el Examen Nacional de Carrera, como prueba con carácter censal para los egresados de la educación superior de cada carrera.
- Existencia de un proceso de evaluación institucional para todas las IES.
- El control de calidad en la educación superior no se realiza mediante organismos de acreditación, ya que ésta es responsabilidad del gobierno federal, estatal y municipal según sea el caso.

Colombia

En Colombia se promulgada la Ley 30 en 1992, dicha Ley tenía como objeto la regulación la enseñanza en la educación superior, asimismo dio origen a la conformación del Sistema Nacional de Acreditación (SNA) que buscaba la calidad en el sistema universitario, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) según la normatividad estaría encargado de la coordinación de acreditación.

Dicha Ley ha venido a eliminar procesos burocráticos y excesos de normas que fueron diseñadas para obtener un modelo mucho más funcional, con criterios y juicios académico científicos. En principio, se carecía de un concepto poco preciso de calidad por tanto, no se tenía claro lo que se buscaba con la evaluación, con la puesta en marcha del SNA se gana en orden y claridad con ello el modelo de evaluación empieza a tomar forma iniciando con las autoevaluaciones y acreditaciones de forma voluntaria tendientes a fortalecer los niveles de calidad en los programas de licenciatura en la educación superior.

En su primera etapa el Sistema Nacional de Acreditación se centró en la evaluación de programas, y posteriormente a la acreditación institucional considerada como complemento a la acreditación de programas. Los procesos de evaluación hacen énfasis en los insumos y recursos, es realizada por pares académicos mientras que la evaluación para fines de acreditación tiene

carácter voluntaria y es administrada por el Ministerio de Educación, sin embargo, para el reconocimiento y validación de títulos es necesaria.

Finalmente, se considera un sistema que toma en cuenta diferentes factores y categorías tomando a la autoevaluación como principal insumo, el proceso básicamente consiste en la formulación de un autoinforme por la institución evaluada, seguida de la evaluación externa por los pares académicos, mientras que la evaluación final y el dictamen son realizados por el CNA en función de los resultados de los dos anteriores procesos. En caso de que un programa o institución no logre acreditarse, el Consejo elabora un informe con las observaciones y recomendaciones que le permitan diseñar el plan de mejora del programa.

1. Principales características

- Criterios de evaluación; universalidad, Integridad, equidad, idoneidad, responsabilidad, coherencia, transparencia, pertinencia, eficacia y eficiencia.
- La acreditación es voluntaria y temporal.
- La acreditación se ve como un proceso ligado a la idea de autonomía y autorregulación, complementada con la exigencia de rendición de cuentas.
- El Sistema está fuertemente, unido a principios académicos y vinculados a la sociedad.
- La acreditación se inicia con los programas educativos de pregrado y después se dirige a hacia las instituciones.
- La evaluación de la calidad de la educación superior, la realizan pares académicos.
- La acreditación institucional solicita como requisito previo la acreditación de programas.
- La acreditación institucional valora la capacidad de la institución para sostener en el mediano y largo plazo. Es considerada como visión al futuro.

México

Los antecedentes de la evaluación de la educación superior se remontan a los años setentas sin embargo, no es sino hasta la década de los ochentas

cuando por acuerdos entre universidades y el gobierno federal se instaura una política de evaluación institucional. Para 1988 con el programa de modernización educativa se impulsa la evaluación bajo criterios de rendimiento, productividad, eficiencia y calidad en la educación, por lo que a iniciativa de las Instituciones de Educación Superior (IES), se crea en 1989 como organismo no gubernamental la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), así como la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES). La CONAEVA establece un marco conceptual y operativo para el Sistema Nacional de Evaluación, estableciendo estrategias para los procesos de evaluación: evaluación institucional, evaluación del sistema de educación superior y la evaluación interinstitucional de programas y proyectos educativos, donde más tarde a propuesta de la Asociación Nacionales de Universidades e instituciones de Educación Superior (ANUIES) se crean los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) como un organismo no gubernamental a cargo de la evaluación diagnóstica de programas académicos, funciones institucionales y de proyectos y con la finalidad de identificar logros y áreas de oportunidad y así proponer estrategias para el mejoramiento de la calidad de los programas de licenciatura principalmente.

Para el año 2000, la Secretaría de Educación Pública estableció el Consejo para la Acreditación de la Evaluación Superior A.C. (COPAES) como instancia gubernamental de carácter autónomo, y en concordancia con los esfuerzos de las autoridades educativas el Consejo es quien otorga el reconocimiento oficial a los organismos acreditadores de programas académicos e instituciones mexicanas de educación superior, tanto públicas como privadas. Las principales funciones del COPAES son; la elaboración de lineamientos y criterios para el reconocimiento formal de las agencias acreditadoras; la formulación de un marco general para los procesos de acreditación de programas académicos; la evaluación formal a las organizaciones acreditadoras; la supervisión de criterios y procedimientos empleados por las agencias acreditadoras. Para el nivel del posgrado se conformó desde 1992 un mecanismo de reconocimiento a la calidad de los programas con orientación científica realizado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) creándose con ello el padrón de programas de posgrado de excelencia.

En la primera mitad de los años noventa (Mendoza, 2000), los procesos de evaluación se caracterizaron por evaluaciones de IES públicas y algunas evaluaciones institucionales bajo la coordinación de la CONAEVA. En años

posteriores, las universidades continuaron con procesos de autoevaluación bajo el marco del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), como uno de los instrumentos de financiamiento extraordinario asociados a la evaluación. De manera paralela a la autoevaluación, se conformó un sistema de información con la estadística básica del subsistema de universidades públicas estatales.

Evaluación diagnóstica de programas

La evaluación que realizan los CIEES se centra principalmente en las universidades públicas y con mínima participación de las universidades privadas, tecnológicos, universidades politécnicas. De los aportes principales de los CIEES está el informe de evaluación y sus respectivas observaciones y recomendaciones al programa evaluado, el impulso a la formación de especialistas en metodología de evaluación, evaluación de proyectos y apoyo en la constitución de los organismos acreditadores.

No obstante el nivel de desarrollo y dinámica que han logrado los CIEES no están respaldados por una ley que obligue a las IES a evaluarse y menos aún a atender las recomendaciones, sin embargo, dichas evaluaciones se traducen en un plan de acción.

En un principio los CIEES también estaban facultados para otorgar la acreditación institucional y de programas poco más tarde, su labor se centró en evaluaciones diagnósticas, que fueron consideradas como una oportunidad para que las instituciones concursaran recursos extraordinarios en función de sus resultados lo que lleva a los comités a clasificar en tres niveles: 3, 2 y 1 según el tipo de recomendaciones y su posicionamiento para una futura acreditación, por convicción los PE con nivel 1 son catalogados como programas de calidad.

La cultura de evaluación es distinta y se escuchan voces en las universidades contrarias a la evaluación externa. Sin embargo, la mayoría de las IES ven en los CIEES un instrumento de utilidad para el mejoramiento de los programas educativos.

Acreditación de programas

Desde los años noventa distintas asociaciones de escuelas universitarias y colegios y asociaciones de profesionistas impulsaron la creación de

mecanismos de acreditación de los programas educativos en sus respectivos campos disciplinarios, de esos esfuerzos nacieron los primeros organismos acreditadores. Para 1997, la ANUIES acordó la creación de una asociación civil, como instancia colegiada, plural, representativa y autónoma, dotada de una amplia capacidad académica y técnica, para articular los organismos con funciones de evaluación con fines de acreditación. Es así que a finales del 2000 se constituye formalmente el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES), dicho Consejo se creó como una asociación integrada por personas morales y como una instancia capacitada y reconocida por la Secretaría de Educación Pública, para conferir reconocimiento formal a favor de organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos de educación superior que ofrezcan instituciones públicas y particulares, previa valoración de su capacidad organizativa, técnica y operativa, de sus marcos de evaluación para la acreditación de programas académicos (COPAES, 2009).

El COPAES regula a los organismos que acreditan programas educativos; por lo que no acredita directamente programas, sino que da su aval a aquellas agencias de acreditación y para su desempeño se auxilia de un Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior, donde queda claro que un proceso de acreditación debe ser voluntario; integral; objetivo, justo y transparente; externo, ético y responsable; temporal (cinco años); confiable, y producto de un trabajo de personas de reconocida competencia en la materia, lo que hace un proceso nada ajeno a lo que a nivel internacional se realiza, cada organismo acreditador posee su propios criterios metodológicos para la acreditación, un marco de referencia e indicadores como costos del servicio, no obstante deberán ajustarse a lo normado por el COPAES.

Características del modelo de evaluación

- La autoevaluación proporciona información estadística sobre indicadores básicos de su funcionamiento, que permite delinear proyectos de desarrollo de mediano plazo y, en algunos casos, a realizar procesos de transformación en los terrenos académico, normatividad y administrativo.
- Los impactos se limitan al equipamiento de las instituciones y mejoramiento en su infraestructura, sin modificar de fondo aspectos académicos.

- En un primer momento la evaluación se centro en las universidades públicas estatales.
- En la segunda etapa, se observa un incipiente desarrollo y practica de las evaluaciones externas por organismos internacionales.
- La evaluación realizada por los CIEES tiene un carácter diagnóstico, y la acreditación es realizada por organismos especializados.
- Es un modelo de evaluación basado en evaluación por pares académicos.
- Las observaciones y recomendaciones realizadas a los programas evaluados no se hacen del dominio público.
- Los cambios en la apertura económica impulsó los trabajos encaminados a la acreditación de programas educativos por la relación que existe entre la acreditación de programas y la certificación de profesionistas.

Otras experiencias en la región de América Latina

Por lo que respecta al resto de los países de la región de América Latina, podemos decir que en **Bolivia** se cuenta desde 1994 con la Ley de Reforma Educativa la cual establece las reformas al sistema educativo en educación superior, cuenta con Sistema Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa que atiende los distintos niveles educativos. Los conceptos de calidad educativa, evaluación, acreditación, calificación, medición, eficiencia, eficacia, pertinencia, etc., provocaron el rechazo de las instituciones universitarias Bolivianas. Por lo tanto, las dificultades de tipo político, financiero por crear agencias de evaluación y acreditación independientes –opuestos a los consagrados por la ley 1565– han originado un estancamiento en los ejercicios de evaluación y acreditación de las universidades.

En **El Salvador**, con base en la Ley de Educación Superior de 1995, se creó el Sistema de Supervisión y Mejoramiento de la Calidad de las Instituciones de Educación Superior en 1997. En **Ecuador** con la Ley de Educación Superior 16.RO-77 del año 2000, se establece el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. La acreditación tiene un carácter obligatorio, como certificación oficial. La evaluación es coordinada por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) que puede realizarse por pares o por instituciones nacionales o internacionales. Se percibe un perfil monopólico del proceso de evaluación y acreditación por parte del CONEA.

La Ley de Educación Superior de **República Dominicana** del año 2001 establece, la puesta en práctica de los procesos de evaluación y acreditación. En los cuales la evaluación corre a cargo de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología como evaluaciones externas, mientras que la acreditación es realizada por agencias privadas, promovidos y reconocidos por el Estado. Las instituciones acreditadoras son asociaciones privadas, de carácter nacional, sin fines de lucro, autónomas, creadas de conformidad con las leyes nacionales, cuyo propósito fundamental es contribuir con el mejoramiento de las IES a través del autoestudio y la acreditación.

En **Paraguay** el Congreso Nacional de la República durante 2003 se promulgó la Ley 2.072 por la cual se crea la Agencia Nacional de Evaluación y de la Educación Superior, facultada para evaluar y acreditar la calidad académica en la educación superior con carácter voluntario, excepto para carreras de Derecho, Medicina, Ingeniería, Odontología, Arquitectura y Agronomía, y aquellas que otorguen títulos para el ejercicio de profesiones cuya práctica puede significar daños a la integridad de las personas o de sus patrimonios.

En **Costa Rica**, a iniciativa de las IES públicas se crea el Sistema Nacional de Acreditación de Educación Superior (SINAES), órgano dependiente del Consejo Nacional de Rectores, formalizado como institución nacional por la Ley en 2002. El SINAES nace como institución privada en 1999 por acuerdo de las universidades, y en 2002 es reconocido mediante la Ley que le confiere el carácter de órgano de interés público, con la misión de acreditar las carreras y programas universitarios que cumplan con los requisitos de calidad. Está constituido por las IES públicas y privadas, que voluntariamente deseen afiliarse.

Finalmente, en **Venezuela**, a pesar de no haberse reformado la legislación de educación superior se establece como norma la práctica de la evaluación y acreditación de la calidad educativa, y durante el 2001 el Consejo Nacional de Universidades aprobó la creación del Sistema de Evaluación y Acreditación encargado de llevar a cabo los procesos de evaluación en las IES locales. En **Perú** durante 2006 publica la ley 28740 que instituye la creación del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), mientras que la instancia encargada de impulsar y verificar el proceso de acreditación es el Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Universitaria (CONEAU), según la esta Ley se puede acreditarse carreras o instituciones, es considerado como un procesos voluntario, no así para carreras del área de la salud o educación. La evaluación es voluntaria y temporal, la tarea de

acreditación recae en organismos académicos y asociaciones de profesionales nacionales o internacionales.

Propósitos y fines de la evaluación y acreditación

Los principales objetivos de los procesos de evaluación y acreditación y de sus organismos operadores son:

- Calificar y certificar la calidad académica de las IES instituciones evaluadas: Bolivia, Costa Rica y El Salvador.
- Asegurar y garantizar la calidad académica y coadyuvar a su mejora: Brasil, Colombia, Costa Rica y Ecuador.
- Impulsar el desarrollo y fortalecimiento de las IES, a través del autoevaluación e implementación de las recomendaciones derivadas de las evaluaciones: Argentina, Bolivia y República Dominicana, México.
- Propician la formación de una cultura de evaluación: Costa Rica, República Dominicana y México.
- Rendir cuentas de la calidad, cumplimiento de las funciones y del uso adecuado de recursos públicos a la sociedad y al Estado: Brasil, Ecuador y República Dominicana.
- Ofrecer información oportuna sobre el desempeño de las IES a los usuarios del sistema.
- Fortalecer la credibilidad de las IES: Costa Rica y República Dominicana.
- Recomendar acciones para el mejoramiento de las instituciones, planes y programas: Argentina, Costa Rica y México.

De lo anterior, se puede concluir, de manera genérica, que los procesos de evaluación y acreditación y sus organismos buscan calificar, asegurar y certificar la calidad académica de las IES, favorecer su fortalecimiento institucional, servir de mecanismos de rendición de cuentas a la sociedad y al Estado.

En cuanto al carácter obligatorio y voluntario las Leyes y normatividad que enmarcan los procesos de evaluación y acreditación en la región de América Latina se identifica distintas versiones de los sistemas en cuanto a este carácter, en países como Bolivia, Argentina, Ecuador y Brasil las leyes establecen que es obligatorio para las instituciones de educación superior

someterse a la aplicación de los procesos de evaluación y acreditación de la calidad educativa.

Mientras que para el caso de Colombia, Costa Rica y Paraguay, las experiencias reguladoras de Chile, Venezuela y México, no se exige a las IES someterse a los procesos de evaluación y acreditación, más bien se observa un carácter voluntario, y la particularidad de países como el Salvador y República Dominicana donde la Ley establece como obligatorio someterse a los procesos de evaluación y voluntaria si se trata de la acreditación de las instituciones de educación superior del país.

La acreditación internacional

La acreditación fue una actividad propia en los Estados Unidos, nacido de un interés nacional, impulsada por las asociaciones profesionales del área de la medicina, cuyo fin era el regular la calidad de las IES de cualificar dichos programas educativos y de poder difundir las bondades entre una y otra escuela como opción a los distintos aspirantes. Mientras que en Latinoamérica la acreditación tiene sus orígenes ligados a la coyuntura socioeconómica y política, la corriente de un nuevo sistema de comercio.

Particularmente en la educación superior empieza a tener demandas en su quehacer de procesos de autorregulación, autoevaluaciones primeros pasos para la acreditación. Como ha quedado asentado anteriormente, la acreditación es una de las características que asumen los sistemas de educación en el contexto de la globalización y la sociedad del conocimiento, mientras que la diferencia entre procesos y modelos evaluativos de la educación universitaria, da origen a la acreditación internacional como nuevo paradigma de evaluación en la educación local, regional o internacional.

Para Rodríguez (1995) el sistema de educación universitaria en América Latina, pasaron por una presión que las llevaron a adoptar estrategias que condujeran a eliminar la imagen de ineficiencia e ineficacia de la universidad pública, y por otra parte la de disminuir el cuestionamiento del uso del financiamiento recibido, la presencia de un número significativo de escuelas, institutos y universidades privadas que por un lado se ve como alivio al exceso por espacios educativos, y por otra parte, la calidad de los servicios que ofrecían algunas de estas instituciones fue señalado con niveles bajos de calidad. Para la década de los noventa estos procesos se reposicionan en la agenda política de las naciones, por lo que se juzga pertinente adecuar

los sistemas educativos a una realidad que exige; eficiencia, flexibilidad, cobertura y equidad bajo criterios internacionales.

El Concepto de acreditación internacional

Según la New England Association of School and Colleges, la acreditación tiene que ver con; verificación de resultados, autoevaluación, la existencia de un organismo de acreditación externa y una metodología y normas establecidas.

Se basa normalmente en la verificación de los resultados a partir de un autoinforme realizado por la institución. Esta información es corroborada por un organismo acreditador externo, de acuerdo con normas establecidas y por el cual es validado por las instituciones incorporadas al sistema (CINDA, 1993).

Para Van Ginken los procedimientos de acreditación se sumaron a las evaluaciones internas y externas, como métodos utilizados para obtener una calidad y una pertinencia determinadas. No obstante, de inmediato surgieron otras polémicas y divergencias, en esta ocasión debido a los estándares que se pretendían utilizar como referencias para definir e identificar la calidad de las instituciones y los programas de educación superior. Como el concepto no era muy obvio. Se propuso una definición en la *Encyclopaedia of Higher Education*, editada en 1992 por Burton Clark y Guy Neave; “la acreditación se refiere a un proceso de control y garantía de la calidad en la educación superior, por el que, como resultado de la inspección y/o evaluación, se reconoce a una institución o sus programas por sus altos estándares”.

El mismo autor informa que, en 1979 en Estados Unidos se tenía definido nueve propósitos relativos a la garantía de la calidad:

1. Certificar que una institución ha cumplido los requisitos estipulados.
2. Ayudar a posibles estudiantes a identificar los centros aceptables.
3. Ayudar a las instituciones a definir la aceptabilidad de los créditos de transferencia.
4. Ayudar a identificar instituciones y programas que puedan solicitar la inversión de fondos privados.

5. Proteger a las instituciones de presiones tanto internas como externas que puedan perjudicarlas.
6. Crear objetivos para la auto mejora de todos los programas y fomentar el incremento general de los estándares entre los organismos educativos.
7. Implicar a los profesores y al resto de personal de una forma muy estrecha en la evaluación y la planificación de la institución.
8. Establecer criterios para la certificación y atribución de licencias profesionales, y mejorar el nivel de los cursos que ofrecen estas preparaciones.
9. Proveer una o varias consideraciones como base para determinar la elegibilidad para recibir ayuda gubernamental federal.

En la práctica se reconocen diversos conceptos de calidad que dan lugar a diferentes tipos de evaluación y acreditación, fundamentalmente se distingue entre:

- (i) Una calidad como excelencia definida por los parámetros más altos.
- (ii) Una calidad como capacidad para cumplir con la misión declarada por la institución o programa.
- (iii) Una calidad como resultados del aprendizaje logrado por los alumnos.
- (iv) Una calidad como umbral mínimo definido de acuerdo a criterios y normas.
- (v) Una calidad como mejoramiento continuo donde el centro de gravedad reside en el aprendizaje de la organización.
- (vi) Una calidad como el valor obtenido por el dinero invertido, concepto usado en situaciones donde los gobiernos enfrentan restricciones fiscales o buscan elevar la eficiencia de las instituciones o programas (Johnstone, 2000).

La acreditación internacional y los programas de aseguramiento de la calidad en la región de América Latina, tienen como antecedentes la acreditación internacional de la Escuela de Ingeniería (1903), cuando la Universidad de Lovaina en Bélgica, acepta los programas de Ingeniería de la Universidad Católica de Chile, el convenio consistía en que aquellos alumnos que estuvieran interesados en graduarse en Lovaina podría hacerlo. Por otra parte, en 1916 se da otro acercamiento a estas tareas de acreditación internacional se da al firmarse un convenio con la Universidad Católica de

Washington, con el cual se otorgaba la validez al programa de ingeniería Civil con La Universidad Católica de Santiago de Chile y poder aceptar a los aspirantes a dicha institución que habían realizado sus estudios en el país andino. Para 2001 la Escuela de Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica de Chile, somete a evaluación de la American Board of Engineering and Technology (ABET) a cinco de sus programas de estudio que imparte; Civil, Computación, Eléctrica, Mecánica y Química. De acuerdo a las políticas de ABET, para que en 2003 se la ABET otorgara la Equivalencia Sustancial a los cinco programas evaluados, es decir, certifica que programas poseen los exigentes estándares de Estados Unidos.

Por lo tanto una acreditación internacional es aquella que tiene validez fuera de los marcos nacionales donde fueron dados, reconocimiento otorgado por una instancia autorizada para acreditar localmente, o bien por agencias supranacionales que actúan en diversos países, que ofrecen los servicios de acreditación fuera de sus fronteras nacionales. Una actividad de valorización superior que permite un mayor reconocimiento y movilidad internacional de los profesionales egresados de un determinado país.

Para Claudio Roma (1998) las causas y algunos de los beneficios de la acreditación internacional radica fundamentalmente en:

- Los procesos de regulación internacional como parte de la estandarización que caracteriza a la globalización y cuya movilidad de factores requiere procesos de evaluación y acreditación comunes.
- La diferenciación disciplinaria que promueve la oferta de acreditación en campos altamente especializados con criterios muy específicos.
- La baja rigurosidad y objetividad de las evaluaciones locales.
- Los procesos de integración subregionales a escala global.
- La búsqueda de mayores estándares de calidad por la competencia intra-universitario, que lleva a las IES a someterse a la acreditación regional o internacional.

Los beneficios que se identifican de estos procesos son:

- Facilita la movilidad de personas y capitales a escala regional e internacional.
- Promueve la pertinencia y estándares en la educación global.
- Diferencia socialmente los sistemas educativos y contribuye a conformar circuitos educativos de calidad.

- Jerarquiza y pone en valor a las instituciones educativas en un marco comparativo global.
- Permite una competencia interuniversitaria sobre parámetros comunes.
- Suprime el engorroso proceso de reconocimiento que debe ser realizado en general ante universidades a través del análisis y contrastación de los currículos.
- Establecimiento de convenios internacionales, programas de intercambio para alumnos de pregrado y posgrado en distintas IES.
- Programas de doble titulación en universidades europeas y de Norte América.
- Convenios internacionales de investigación.
- Estancias sabáticas de investigadores.
- Apoyo para la asistencia a congresos internacionales.
- Capacitación y proyección internacional de profesores.
- Prestigio internacional de la IES evaluada positivamente.

En resumen el proceso de acreditación exige una autoevaluación de la Universidad o programa evaluado, lo que estaría garantizando el cumplimiento de estándares internacionales requeridos con el fin de cumplir con los estándares para poder calificarse como programa de calidad, los recursos de infraestructura y el plan de estudios de la carrera. En la visita en *in situ*, realiza entrevistas con los directivos, docentes, alumnos, egresados y empleadores.

Conclusiones

El ejercicio realizado nos lleva a concluir que la evaluación a la educación superior debe ser una práctica más reflexiva como lo establece House, el mismo autor fielmente sintetiza la evolución de procesos cargados de vitalidad y desorden, además de considerar que se ha abusado de la evaluación, es más se le ha dado una gran cantidad de responsabilidades.

Bajo este argumento se identifica que:

1. A nivel mundial los países cuentan con un sistema y con un conjunto de elementos comunes, reconocidos por la literatura como mejores prácticas: (i) en la base de todos los sistemas hay un ejercicio inicial de autoevaluación conforme a una metodología definida, (ii) Es común que el proceso sea realizado por pares académico externos a las IES, (iii) el proceso es cíclico y permanente (iv) conduce a un juicio evaluativo que es público y cuyos fundamentos se comunican a la institución.
2. La evaluación como la acreditación es importante porque otorga garantía pública de la competencia profesional de los egresados y facilita el reconocimiento de títulos y el intercambio de profesionales a nivel nacional e internacional, no obstante estos beneficios existen países que se han resistido a incorporar la evaluación a sus sistemas educativos.

Entre las razones es que algunas IES rehúye o teme que los resultados sobre su calidad sean conocidos por sus estudiantes y empleadores, que se descubra la poca pertinencia de su formación.

Se observa que operativamente la autoevaluación como la evaluación externa, presenta muchas similitudes con el resto de los modelos de la región de América Latina.

Existe una fuerte voluntad del Estado por regular las IES a través de mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Ello se evidencia en la dependencia administrativa de los organismos de evaluación y acreditación a los Ministerios de Educación.

América Latina es una región con un origen común pero con elementos geográficos, sociales, económicos y culturales altamente diferenciados; es por ello que se hace necesario contar con un sistema que organice esa diversidad y que, al mismo tiempo, promueva la expresión cabal de la

individualidad a través de entidades y sistemas locales, nacionales y regionales de evaluación.

Se ve en la acreditación una herramienta que ayudaría a identificar los aciertos y limitaciones que permitiría la posibilidad de instaurar planes de mejora y elevar el nivel de competitividad institucional.

La experiencia comparada enseña que la acreditación internacional aumenta el prestigio y la demanda de las universidades, así como el aumento de las posibilidades de que sus egresados se inserten exitosamente en el mercado laboral. Por lo que es necesario que la acreditación internacional responda a estándares mundiales, que a los egresados de las diferentes IES sean reconocidos por la calidad en su preparación.

Sin embargo, la preocupación por la calidad no sólo ha sido patrimonio de los órganos del Estado ya que la región evidencia también iniciativas provenientes de las propias IES, articuladas a través de sus organismos representativos, para la conformación de organismos encargados de realizar procesos de evaluación y acreditación.

Se identifica una falta de precisión de los estándares de calidad, por lo que al carecerse de ello, difícilmente podemos establecer con precisión lo que es la calidad en la educación.

Un aspecto crítico radica en los altos costos de los procesos de evaluación y acreditación de los programas educativos. La evaluación de pares académicos no tiene un costo directamente asociado al servicio de evaluación, aunque la institución tiene que sufragar una serie de costos indirectos, para cubrir: el traslado y estancia de los evaluadores.

Sin embargo, el caso de la acreditación, los organismos acreditadores conciben a su función como la posibilidad de autofinanciarse lo que las lleva a tasar el servicio dentro de un intervalo de 3 a 18, mil dólares, más los gastos de traslado y atención a un comité de evaluación integrado por 3 o hasta 7 integrantes, provenientes de distintas regiones y/o países.

Referencias bibliográficas

ANUIES. “La evaluación y acreditación de la educación superior en México”. En: *Revista de la Educación Superior*, n° 101. México, 1997.

CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO (CINDA). (1993). *Acreditación universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencias*. México: ANUIES-OUI.

COPAES (2010). Principios del COPAES. México: COPAES. Disponible en: <<http://www.copaes.org.mx/home/Origen.php> consultado el 31/07/10>

GINKEL, H. (2006). “Responsibilities, Challenges, Opportunities and Governance. Rethinking the University for the 21st Century”. En: *Higher Education in the World 2006. The Financing of Universities*, págs. XIX-XXVII. Serie GUNI sobre el compromiso social de las universidades I. Palgrave.

_____ (1995). “Inter University Training Programmes: Aims and Impact for Capacity Building in Higher Education: Capacity”.

HOUSE, E.R. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Ediciones Morata.

JOHNSTONE, B.; PREETI, S. (2000). *Higher Education Finance and Accessibility: An Internacional Comparative*.

MALO, S.; MORLEY, S. (1996). *La educación superior en América Latina. Testimonios de un Seminario de Rectores*. Washington, D.C.: BID-UNAM.

MENDOZA, J. (2000). *La transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, México: CESU-UNAM, Miguel Ángel Porrúa.

OCDE (2005). *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*. [Fecha de consulta: 25 de mayo de 2006]. Disponible en: <<http://www.oecd.org>>

RAMA, C. (2008). “*El nacimiento de la acreditación internacional*”. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Evaluación y Acreditación. Consejo de Acreditación de la Enseñanza en Contaduría y Administración. Campeche. México, 3, 4 y 5 de septiembre 2008.

RODRÍGUEZ, R. (1995). “¿A dónde va la universidad latinoamericana?”. En: ESQUIVEL, J. *La Universidad Hoy y Mañana*. México: UNAM/ANUIES.

UNESCO (2002). Primer Foro Mundial sobre la Garantía de la Calidad Internacional, la Acreditación y el Reconocimiento de las Titulaciones en la Educación Superior. Actas 17 y 18 de octubre de 2002.

(2006). *Global Education Digest*. [Fecha de consulta: 27 de marzo de 2006]. Disponible en: <<http://www.uis.unesco.org>>

VAN, G. (2007). “*Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional*”. Congreso: La educación superior en el mundo 2007: La financiación de las universidades.

XVIII

Nuevos valores y significados que se otorgan a la acreditación de los planes de estudio

Gloria Araceli García Miranda

Adrián Elier Maldonado Hernández

Claudia Ivett Vázquez Nonato

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México
México

Introducción

El presente trabajo pretende anotar como primera aproximación a nuestro objeto de estudio que los procesos de acreditación han ido evolucionando de manera muy importante en la última década, no obstante dicha evolución no ha tomado un curso igual entre los países, como tampoco a lo interno de cada uno de los países. En segundo momento y a mayor profundidad, se presentan algunos eventos para evidenciar los diferentes discursos que surgen por los logros de la acreditación, muchos de ellos, abriendo espacios discursivos propios que no aparecen en los documentos oficiales que autorizan los procesos de acreditación, haciendo notar que los impactos de la acreditación van más allá de lo que el discurso oficial planea, derramando una multiplicidad de sentidos tan ilimitados, que cabe una pregunta para quienes se interesen en la prospectiva: ¿hacia dónde llegará esta bola de nieve que cualifica a la acreditación?

Respecto a la primera aproximación

Puede decirse que a pesar de la gran adhesión que las instituciones de educación superior han tenido a tales procesos, existe una gran heterogeneidad en los mismos. Por ejemplo, en algunos países, como en Argentina, sólo existe un organismo acreditador la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU); en otros como Brasil, a pesar de la profunda regulación que se ejerce sobre del sistema de educación superior, no existe como tal la figura de la acreditación y otros países, apenas recientemente han instaurado los mecanismos que fundamentan y regulan el proceso de acreditación, como Perú.

En México, existe una gran diversidad de organismos acreditadores de planes de estudio (27)¹². Aunque, el reconocimiento oficial a los organismos acreditadores de los programas académicos que se imparten en México, sólo lo puede otorgar el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, COPAES, desde 2000. Así, éstos Consejos son instancias autorizadas en México por el Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública. Es de hacerse notar que mientras algunos organismos acreditan desde finales de los 90, como la Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina que acreditó a la primer Facultad en 1997 (ahora el organismo acreditador es el Consejo Mexicano de Acreditación de la Educación Médica, COMAEM), otros se han creado recientemente como el Consejo Mexicano de Acreditación en Optometría, A.C. (2008).

Más aún, algunos Sistemas de Acreditación, poseen lo que hemos denominado por el momento, *estándares de hiperregulación*, referente a aquellos que implican dobles procesos de evaluación externa, para ejemplificar, el Sistema Nacional de Acreditación de Técnicos en Enfermería 06, diseñado por el Consejo Mexicano de Acreditación y Certificación de Enfermería, AC, COMACEO, averigua en uno de sus estándares acerca de la “proporción de profesores de la disciplina certificados”.

Otros procesos de acreditación, encierran en sí mismos un proceso de hiperregulación, como el caso de la carrera Médico Cirujano, profesión que desde el 2005, tiene el yugo de la Norma Oficial Mexicana NOM-234-SSA1-2003 para la Utilización de Campos Clínicos para Ciclos Clínicos e Internado de Pregrado, la cual establece en su numeral 5,4 que

¹² Definición de calidad educativa. [Fecha de consulta: 5 de junio de 2011]. Disponible en: <<http://www.decidetucarrera.ses.sep.gob.mx/app/docs/Calidad%20educativa.pdf>>

“las instituciones de salud pueden autorizar la utilización de sus campos clínicos únicamente a instituciones educativas que cuenten con planes y programas de estudio de la licenciatura en medicina acreditados o en proceso de acreditación por organismos reconocidos por la SEP, a través del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior y dicho proceso culminarse en un plazo máximo de 18 meses”. A pesar de que el proceso de acreditación se ha entendido voluntario, en el plano de lo operativo, no hay lugar para la libre elección, ya que en mediación de ésta norma, las Facultades y Escuelas de Medicina no tienen alternativa más que acreditarse, ya que de no hacerlo, comprometen su propia razón de ser¹³.

Asimismo, existen nuevos escenarios en la relación Instituciones de Educación Superior y Estado, por ejemplo, en la década de los 70, se había generado una expansión no regulada y de financiamiento estatal abundante, benigno y hasta negligente para las Universidades, en esta última, había escasez de mecanismos de control y evaluación hacia los productos de las Universidades Públicas Mexicanas, políticas de búsqueda de la reconciliación al Estado y las Universidades Públicas (recuérdese el movimiento del 68). Temas como la calidad y la eficiencia o la evaluación no eran temas relevantes. Hoy, la calidad, la eficiencia y la evaluación, son elementos estructurales de los planes de desarrollo institucional y parecen decidir acerca de la propia vida universitaria.

Respecto de los múltiples sentidos y tendencias de la acreditación

El COPAES reconoce que “la utilidad que tiene la acreditación de programas académicos puede ser múltiple, según la intencionalidad con la que se haga: jerarquización, financiamiento, referente para los usuarios y para la toma de decisiones de las instituciones de educación superior y las autoridades educativas, pero su fin primordial será reconocer la calidad del programa y propiciar su mejoramiento. Para el mismo Consejo, sus objetivos son: 1) reconocer públicamente la calidad de los programas académicos de las instituciones de educación superior e impulsar su mejoramiento; 2) fomentar en las instituciones de educación superior, a través de sus

¹³ Norma Oficial Mexicana NOM-234-SSA1-2003. Utilización de campos clínicos para ciclos clínicos e internado de pregrado. [Fecha de consulta: 5 de junio de 2011]. Disponible en: <<http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/234ssa103.html>>

programas académicos, la cultura de mejora continua; 3) propiciar que el desempeño de los programas académicos alcance parámetros de calidad nacionales e internacionales; 4) contribuir a que los programas dispongan de recursos suficientes y de los mecanismos idóneos para asegurar la realización de sus propósitos; 5) propiciar la comunicación e interacción entre los sectores de la sociedad en busca de una educación de mayor calidad y pertinencia social; 6) promover cambios significativos en las instituciones y en el sistema de educación superior acordes con las necesidades sociales presentes y futuras; 7) fomentar que las instituciones y sus entidades académicas cumplan con su misión y sus objetivos; y 8) proveer a la sociedad información sobre la calidad de los programas educativos de nivel superior.

Para mostrar nuestra reinterpretación de los discursos oficiales no centrales, se presentan en el cuadro siguiente y a partir del análisis de notas periodísticas y declaraciones de rectores y otros sujetos de la política educativa, los valores, significados y utilidad emergente de las aseveraciones de los actores de la política educativa, en el contexto de entregas de reconocimientos por acreditación a los programas de estudio. El contenido de la tabla es el resultado del análisis de 15 notas periodísticas de IES mexicanas, aunque por supuesto, no es un fenómeno exclusivo de nuestro país.

Valor, significados y utilidad otorgados a la acreditación	Citas textual y bibliográfica de la nota periodística
Reconocimiento de la calidad de los programas de estudio	“Recientemente el Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación, CONAIC, emitió la acreditación [...] a la Especialidad de Redes y Comunicaciones [...], con lo anterior, se reconoce la buena calidad de los programas educativos de la [Universidad]” ¹⁴ .

¹⁴ CHÁVEZ, R. “Estoy satisfecho de haber servido a la UACH”. [Fecha de consulta: 16 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.masnoticias.net/nota.pl?id=16522&relax=UACH&pub=Default&portal=>>>

Asegura la calidad y competitividad académica de la casa de estudios	<p>“El incremento de los programas educativos reconocidos por su calidad y las recientes acreditaciones de organismos externos permiten avanzar de manera firme en la prioridad que ha marcado el Rector [...] para asegurar la calidad y competitividad académica de la casa de estudios”¹⁵.</p> <p>“La acreditación que recibe la [Facultad] [...] tras subrayar avances en la capacidad y competitividad académica de la [Universidad] como tener el 95% de la matrícula de licenciatura en programas reconocidos por su calidad”¹⁶.</p>
Garante de conocimientos de excelencia	<p>“Esta meta asegura que la calidad de los conocimientos impartidos es la misma en los [diferentes] <i>Campus</i>”¹⁷.</p> <p>“El [...] académico felicitó a la comunidad universitaria por este logro de trascendencia educativa, pues garantiza a la sociedad que la transmisión del conocimiento de la ciencia jurídica se hace con excelencia”¹⁸.</p>

¹⁵ Hoy Tamaulipas. “Avanza UAT en la calidad de sus programas educativos”. [Fecha de consulta: 23 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.hoytamaulipas.net/notas/3743/avanza-UAT-en-la-calidad-de-sus-programas>>

¹⁶ Hoy Tamaulipas. “Entregan acreditación a la facultad de veterinaria de la UAT”. [Fecha de consulta: 22 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.hoytamaulipas.net/notas/3549/Entregan-acreditacion-a-la-facultad-de-veterinaria-de-la-UAT.html>>

¹⁷ Campus milenio. “Los programas de Derecho de la Unison reciben acreditación”. [Fecha de consulta: 5 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.campusmilenio.com.mx/355ok/informacion/info7.html>>

¹⁸ Campus milenio. “Los programas de Derecho de la Unison reciben acreditación”. [Fecha de consulta: 5 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.campusmilenio.com.mx/355ok/informacion/info7.html>>

Misión social de la Universidad	<p>“En el compromiso de entregar a la sociedad profesionales formados con los más altos estándares de calidad en la educación superior del país”¹⁹.</p> <p>“Asumiendo el reto [...] para ofrecer a la sociedad una Universidad reconocida por su calidad”²⁰.</p>
La calidad se mide no sólo por el número de programas académicos acreditados, sino por el porcentaje de matrícula inscrita en programas de calidad. Más aún, por el crecimiento en el número de los planes acreditados	<p>“De 28 programas reconocidos por su calidad que se tenían hace cuatro años, actualmente se han incrementado a 62, lo que representa que más del 90 por ciento de la matrícula de licenciatura está inscrita en programas reconocidos a nivel nacional por su buena calidad educativa”²¹.</p> <p>“Los planes educativos en el Programa Nacional de Posgrado y los planes acreditados por el Copaes, crecieron 70.6 y 1,300 por ciento, respectivamente”²².</p>

¹⁹ Definición de calidad educativa. [Fecha de consulta: 5 de junio de 2011]. Disponible en: <<http://www.decidetucarrera.ses.sep.gob.mx/app/docs/Calidad%20educativa.pdf>>

²⁰ Hoy Tamaulipas. “Entregan acreditación a la facultad de veterinaria de la UAT”. [Fecha de consulta: 22 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.hoytamaulipas.net/notas/3549/Entregan-acreditacion-a-la-facultad-de-veterinaria-de-la-UAT.html>>

²¹ Hoy Tamaulipas. “Avanza UAT en la calidad de sus programas educativos”. [Fecha de consulta: 23 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.hoytamaulipas.net/notas/3743.avanza-UAT-en-la-calidad-de-sus-programas>>

²² DOMÍNGUEZ, Roberto. “Unicach, universidad con calidad”. [Fecha de consulta: 22 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.expresochiapas.com/noticias/notas-de-portada/10605-unicach-universidad-con-calidad-roberto-dominguez.html>>

“La acreditación [...] tras subrayar avances en la capacidad y competitividad académica de la [Universidad] como tener el 95% de la matrícula de licenciatura en programas reconocidos por su calidad, el incremento de acreditaciones en las licenciaturas, así como el ingreso de nuevos posgrados al Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACyT”²³.

“Y no es para menos [refiriéndose al recibimiento del Reconocimiento a la Calidad, otorgado por la SEP], pues 98 por ciento de la matrícula de licenciatura estudia en programas educativos de calidad, teniendo mayor avance las carreras”²⁴.

“[Con este dictamen de acreditación por cinco años], la casa de estudios [...] suma 18 programas educativos acreditados”²⁵.

“Refrendó su compromiso y el de la comunidad universitaria de mantener estándares y a mediano plazo extenderlos a la totalidad de los programas de posgrado”²⁶.

²³ Hoy Tamaulipas. “Entregan acreditación a la facultad de veterinaria de la UAT”. [Fecha de consulta: 22 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.hoytamaulipas.net/notas/3549/Entregan-acreditacion-a-la-facultad-de-veterinaria-de-la-UAT.html>>

²⁴ REYES, C. “La calidad de la UJAT, contra toda complicación”. [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.campusmilenio.com.mx/355/ok/repensayo/repens1.html>>

²⁵ Campus milenio. “Recibe acreditación Ciencias de la Educación de la UJAT”. [Fecha de consulta: 17 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.campusmilenio.com.mx/356/información/info12.htm>>

²⁶ El Sol de la Laguna. “Universidad Autónoma de Coahuila, líder en calidad de la educación superior en el país”. [Fecha de consulta: 6 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.oem.com.mx/noticiasdeldoldelalaguna/notas/n1508954.html>>

“Al presentar [la rectora] su segundo informe de actividades, resaltó que 35 de 36 programas de estudio que se imparten en la casa de estudios alcanzaron el nivel uno”²⁷.

“[La rectora] detalló que el 98 por ciento de la matrícula de licenciatura, conformada por más de 25 mil alumnos, cursa carreras de reconocida calidad, que se refleja en las 18 carreras acreditadas por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)”²⁸.

“El Tecno se ubica nuevamente este año como institución de Excelencia Académica al contar con el 100% de su alumnado en carreras acreditadas”²⁹.

“En cuanto a lo de licenciatura, nosotros ya tenemos tres años siendo reconocidos por la Secretaría de Educación Pública; el primer año, en 2007, al tener el 93% de la matrícula en programas acreditados, recibimos un premio de calidad. Luego, en 2008, en el 60 aniversario del ITD, llegamos a la excelencia académica al tener los once programas acreditados, para 2009, se venció en el mes de mayo la acreditación de Ingeniería Electrónica al cumplir cinco años, y se volvió a evaluar, pero los resultados de la evaluación nos lo comunicaron a fines del año anterior por parte del Consejo para la Acreditación de la Enseñanza Superior (COPAES) y el Consejo de Acreditación de la Enseñanza en Ingeniería (CASEI), cuando ya había pasado el evento de reconocimiento a la calidad porque teníamos más del 90% de alumnos en carreras acreditadas; la carrera de Electrónica representa

²⁷ Tabasco hoy. “Destacan calidad de la UJAT por avance en acreditación”. [Fecha de consulta: 15 de febrero de 2010]. Disponible en: <http://www.tabascohoy.com/nota.php?id_nota=187247>

²⁸ Tabasco hoy. “Destacan calidad de la UJAT por avance en acreditación”. [Fecha de consulta: 15 de febrero de 2010]. Disponible en: <http://www.tabascohoy.com/nota.php?id_nota=187247>

²⁹ “Prioritaria, la calidad de la educación en el ITD”. [Fecha de consulta: 3 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.oem.com.mx/elsoldedurango/notas/n1478552.htm>>

	poco más del ocho por ciento de la población y al darnos este reconocimiento de nuevo de programa acreditado, regresamos al 100% de alumnos en carreras acreditados” ³⁰ .
Se traduce en beneficios económicos	<p>“Entre los principales beneficios destacan becas para alumnos que cursan los programas académicos registrados, por un monto de seis mil pesos aproximadamente con una duración de 24 meses; becas para que los alumnos realicen estancias académicas en el extranjero hasta por un año, así como becas posdoctorales y sabáticas para los profesores de programas registrados en el PNPC”³¹.</p> <p>“En el contexto de la obtención de la acreditación del doctorado en Ingeniería Bioquímica en el Padrón Nacional de Posgrado del CONACyT. Esto para nosotros es sumamente importante porque significa que el CONACyT aportará recursos de beca y otro tipo de apoyos que los alumnos necesitan para desarrollarse en el doctorado o en una maestría. Luego, mencionó que con recursos que el año pasado se obtuvieron por los resultados que se han dado también en la Maestría de Ingeniería Bioquímica –hay ocho millones de pesos. Se está invirtiendo para terminar uno de los pisos del edificio de posgrado; ya está completamente terminada la planta baja, el primer piso, el segundo va [a] quedar concluido y el último, va a estar en una tercera parte y con recursos que vamos a obtener este año lo vamos a terminar; queremos hacer la inauguración de aquí a mediados de año de ese edificio. Teniendo la planta baja y dos plantas más terminadas y ahí cambiar todos los posgrados”³².</p>

³⁰ “Prioritaria, la calidad de la educación en el ITD”. [Fecha de consulta: 3 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.oem.com.mx/elsoldedurango/notas/n1478552.htm>>

³¹ Campus milenio. “Se suma la Autónoma de Campeche a los posgrados de calidad”. [Fecha de consulta: 5 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.campusmilenio.com.mx/355ok/informacion/info12.html>>

³² “Prioritaria, la calidad de la educación en el ITD”. [Fecha de consulta: 3 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.oem.com.mx/elsoldedurango/notas/n1478552.htm>>

<p>Ofrece otras ventajas a los alumnos y otros sectores dentro y fuera de la institución</p>	<p>“Representa ofrecer a los estudiantes ventajas competitivas en su formación”³³.</p> <p>“Este logro beneficia a una población escolar de 1,065 alumnos de licenciatura y posgrado, así como a una plantilla de personal de 200 trabajadores, de los cuales 140 son profesores”³⁴.</p> <p>“Uno de los principales resultados de estas acreditaciones es que los egresados sean excelentes profesionistas, cada vez más reconocidos y buscados por los empleadores, que tengan acceso a mejores niveles económicos, con aportaciones en la mejora de procesos de producción y servicios e impulsar el desarrollo de una sociedad”³⁵.</p> <p>“Recientemente el Consejo [...] emitió la acreditación [...] a la Especialidad de Redes y Comunicaciones [...], con lo anterior, se reconoce la buena calidad de los programas educativos de la [Universidad] a su vez, la Institución responde a su compromiso con la educación tecnológica, en beneficio de los estudiantes y el sector productivo del Estado”³⁶.</p>
--	---

³³ Hoy Tamaulipas. “Avanza UAT en la calidad de sus programas educativos”. [Fecha de consulta: 23 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.hoytamaulipas.net/notas/3743.avanza-UAT-en-la-calidad-de-sus-programas>>

³⁴ El Sol de San Luis. “Obtiene la Becene la acreditación de Buena Calidad en sus 8 programas”. [Fecha de consulta: 16 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.oem.com.mx/elsoldesanluis/notas/n1511905.htm>>

³⁵ El Sol de la Laguna. “Universidad Autónoma de Coahuila, líder en calidad de la educación superior en el país”. [Fecha de consulta: 6 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.oem.com.mx/noticiasdeldoldelalaguna/notas/n1508954.html>>

³⁶ Más noticias. “Logra UTCH nueva acreditación de sus carreras”. [Fecha de consulta: 10 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.masnoticias.net/nota.pl?id=16265&relax=UTCH&pub=Default&portal=MASNOTICIAS>>

<p>Poseen legitimidad en diferentes niveles para incluir la acreditación como metas y programas específicos incluidos en los planes de desarrollo institucional y como concepto para ejercer el presupuesto</p>	<p>“La Auditoría Superior de la Federación estableció que para el ejercicio fiscal 2008 [...] las metas para la certificación de las licenciaturas y de los programas de estudio ante el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) se cumplieron en su totalidad. El mismo caso ocurrió para el caso de certificación ante el Programa Nacional de Posgrado de la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología”³⁷.</p>
<p>Y por ende, son logros que se ostentan en los informes de actividades</p>	<p>“El rector mencionó que atendiendo el Programa para Mejorar la Calidad de los Programas Educativos, instituido por su administración, trabajan en el fortalecimiento de los programas de las licenciaturas en Cirujano Dentista, Música, Gestión y Promoción de las Artes, Artes Visuales, Ingeniería ambiental, Ingeniería Topográfica e Hidrología e Ingeniería Geomática, para que éste año sean evaluadas por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior”³⁸.</p> <p>“El funcionario educativo dijo que para la dependencia [Secretaría de Educación del Gobierno del Estado], una de las prioridades será impulsar acciones que permitan a las instituciones educativas de nivel superior, acreditar la calidad de sus programas educativos y procesos administrativos y académicos”³⁹.</p>

³⁷ “La ASF aprobó que la UAP cumple con normas de capacidad y competitividad”. [Fecha de consulta: 22 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.lajornadadeoriente.com.mx/2010/02/19/puebla/pol1505.php>>

³⁸ DOMÍNGUEZ, Roberto. “Unicach, universidad con calidad”. [Fecha de consulta: 22 de febrero de 2010]. Disponible en: <http://www.expresochiapas.com/noticias/notas-de-portada/10605_unicach-universidad-con-calidad-roberto-dominguez.html>

³⁹ El Sol de San Luis. “Obtiene la Becene la acreditación de Buena Calidad en sus 8 programas”. [Fecha de consulta: 16 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.oem.com.mx/elsoldesanluis/notas/n1511905.htm>>

“Con la reacreditación [...] se ratifica el camino que nos trazamos los universitarios [...] de mantener y haber logrado que el 100 por ciento de los programas de estudios a nivel licenciatura estén acreditados por las dependencias educativas nacionales”⁴⁰.

“Para [la rectora], uno de los grandes logros durante su gestión en 2009 es el Reconocimiento a la Calidad por cuarta ocasión consecutiva, otorgado por la Secretaría de Educación Pública”⁴¹.

“[El rector] agrego que la [Universidad] es de las pocas instituciones de educación superior que tiene el cien por ciento de sus programas evaluados y certificados por organismos externos, siendo este uno de los logros más importantes de su periodo”⁴².

“Al presentar [la rectora] su segundo informe de actividades, resaltó que 35 de 36 programas de estudio que se imparten en la casa de estudios alcanzaron el nivel uno”⁴³.

⁴⁰ La Vanguardia. “Ratifica la UAdeC calidad educativa”. [Fecha de consulta: 16 de febrero de 2010]. Disponible en: <http://www.vanguardia.com.mx/diario/noticia/saltillo/coahuila/ratifica_la_uadec_calidad_educativa/463533>

⁴¹ REYES, C. “La calidad de la UJAT, contra toda complicación”. [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.campusmilenio.com.mx/355/ok/repensayo/repens1.html>>

⁴² CHÁVEZ, R. “Estoy satisfecho de haber servido a la UACH”. [Fecha de consulta: 16 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.masnoticias.net/nota.pl?id=16522&relax=UACH&pub=Default&portal=>>>

⁴³ Tabasco hoy. “Destacan calidad de la UJAT por avance en acreditación”. [Fecha de consulta: 15 de febrero de 2010]. Disponible en: <http://www.tabascohoy.com/nota.php?id_nota=187247>

	<p>“En nuestro programa de desarrollo del Tecnológico, tenemos dentro de una serie de objetivos, dos que consideramos prioritarios. La calidad de la educación que se imparte en el Tecno, tanto a nivel licenciatura como en posgrado y[...] la parte de equidad”⁴⁴.</p> <p>“Se cumple una meta importante. Con esta acreditación, la institución cumple con una meta que se tenía programada para más tardar el 2012 y tener al menos 40% de los programas de posgrado en el PNP”⁴⁵.</p>
Posicionamiento dentro de las mejores opciones de educación superior en la región, a nivel nacional o incluso a nivel internacional	<p>“Con la acreditación de los programas educativos [...], el rector [...] refrendó su compromiso de trabajo con la comunidad universitaria, en aras de mantener a la Universidad como una de las mejores opciones en educación superior en el sureste del país”⁴⁶.</p> <p>“La acreditación del programa de licenciatura de la Facultad [...] ejemplifica el esfuerzo sostenido por la Universidad [...] para impulsar y asegurar la calidad académica y dar pasos importantes en la meta de posicionar a la máxima casa de estudios de la entidad en los mejores niveles de la educación superior nacional e internacional”⁴⁷.</p>

⁴⁴ “Prioritaria, la calidad de la educación en el ITD”. [Fecha de consulta: 3 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.oem.com.mx/elsoldedurango/notas/n1478552.htm>>

⁴⁵ “Prioritaria, la calidad de la educación en el ITD”. [Fecha de consulta: 3 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.oem.com.mx/elsoldedurango/notas/n1478552.htm>>

⁴⁶ DOMÍNGUEZ, Roberto. “Unicach, universidad con calidad”. [Fecha de consulta: 22 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.expresochiapas.com/noticias/notas-de-portada/10605-unicach-universidad-con-calidad-roberto-dominguez.html>>

⁴⁷ Hoy Tamaulipas. “Entregan acreditación a la facultad de veterinaria de la UAT”. [Fecha de consulta: 22 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.hoytamaulipas.net/notas/3549/Entregan-acreditacion-a-la-facultad-de-veterinaria-de-la-UAT.html>>

	“Refirió que por cuarto año consecutivo, la [Universidad] recibió el Reconocimiento de Calidad, otorgado por la SEP, manteniendo una posición privilegiada entre las mejores instituciones de educación superior del país” ⁴⁸ .
Suma de esfuerzos de la comunidad académica, estudiantil y trabajadora	<p>“El rector destacó que esta meta ha sido posible en la suma de esfuerzos de toda la comunidad académica, estudiantil y trabajadores”⁴⁹.</p> <p>“Mediante un trabajo conjunto entre los más de 200 profesores de esta división académica, estudiantes e integrantes de la comunidad universitaria en general, se obtuvo este logro”⁵⁰.</p> <p>“Por ello, el rector de la [Universidad] y la directora del programa educativo, entregaron reconocimientos a los docentes del área por el esfuerzo realizado en la obtención de dicha distinción”⁵¹.</p>
Concreta el proyecto de internacionalización de la institución (para el caso de las acreditaciones internacionales)	“La acreditación que recibe la FMVZ (del COPEVET ²) da continuidad al proyecto de internacionalización de la UAT” ⁵² .

⁴⁸ Tabasco hoy. “Destacan calidad de la UJAT por avance en acreditación”. [Fecha de consulta: 15 de febrero de 2010]. Disponible en: <http://www.tabascohoy.com/nota.php?id_nota=187247>

⁴⁹ Hoy Tamaulipas. “Entregan acreditación a la facultad de veterinaria de la UAT”. [Fecha de consulta: 22 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.hoytamaulipas.net/notas/3549/Entregan-acreditacion-a-la-facultad-de-veterinaria-de-la-UAT.html>>

⁵⁰ Campus milenio. “Recibe acreditación Ciencias de la Educación de la UJAT”. [Fecha de consulta: 17 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.campusmilenio.com.mx/356/información/info12.htm>>

⁵¹ Más noticias. “Logra UTCH nueva acreditación de sus carreras”. [Fecha de consulta: 10 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.masnoticias.net/nota.pl?id=16265&relax=UTCH&pub=Default&portal=MASNOTICIAS>>

⁵² Hoy Tamaulipas. “Entregan acreditación a la facultad de veterinaria de la UAT”. [Fecha de consulta: 22 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.hoytamaulipas.net/notas/3549/Entregan-acreditacion-a-la-facultad-de-veterinaria-de-la-UAT.html>>

<i>Benchmarking</i>	<p>“Solamente 16 escuelas de veterinaria están acreditadas de las 48 que hay en el país”⁵³.</p> <p>“La [Universidad] se sitúa como la primera institución estatal formadora de docentes que acredita los programas que ofrece y la certificación de sus procesos bajo la norma ISO 9001:2000”⁵⁴.</p> <p>“Los programas de la Licenciatura en Derecho de la [Universidad] son los únicos en el Estado que cuentan con el aval académico del Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho (Confede)”⁵⁵.</p> <p>“La [Universidad] es de las pocas instituciones de educación superior que tiene el cien por ciento de sus programas evaluados y certificados por organismos externos”⁵⁶.</p>
Orgullo institucional	<p>“Se obtuvo este logro que engrandece el nombre de la Universidad”⁵⁷.</p>

⁵³ Hoy Tamaulipas. “Entregan acreditación a la facultad de veterinaria de la UAT”. [Fecha de consulta: 22 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.hoytamaulipas.net/notas/3549/Entregan-acreditacion-a-la-facultad-de-veterinaria-de-la-UAT.html>>

⁵⁴ El Sol de San Luis. “Obtiene la Becene la acreditación de Buena Calidad en sus 8 programas”. [Fecha de consulta: 16 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.oem.com.mx/elsoldesanluis/notas/n1511905.htm>>

⁵⁵ Campus milenio. “Los programas de Derecho de la Unison reciben acreditación”. [Fecha de consulta: 5 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.campusmilenio.com.mx/355ok/informacion/info7.html>>

⁵⁶ CHÁVEZ, R. “Estoy satisfecho de haber servido a la UACH”. [Fecha de consulta: 16 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.masnoticias.net/nota.pl?id=16522&relax=UACH&pub=Default&portal=>>>

⁵⁷ DOMÍNGUEZ, Roberto. “Unicach, universidad con calidad”. [Fecha de consulta: 22 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.expresochiapas.com/noticias/notas-de-portada/10605-unicach-universidad-con-calidad-roberto-dominguez.html>>

Compromiso a futuro	<p>“Ahora se tiene el compromiso de mantener esa calidad educativa de los centros de estudios, porque es una prioridad de la [Universidad], y más cuando estamos sometidos a una reacreditación de manera permanente cada cinco años”⁵⁸.</p> <p>“Además, [el rector] refrendó su compromiso y el de la comunidad universitaria de mantener estándares de calidad y a mediano plazo, extenderlos a la totalidad de los programas de posgrado”⁵⁹.</p>
Reconocimiento social	<p>“[La rectora de la Universidad] aseguró que el ingreso de éstas maestrías al PNPC³ representa un reconocimiento público nacional a la calidad de la Universidad”⁶⁰.</p>
Liderazgo institucional	<p>“La [Universidad] es una institución líder a nivel nacional, porque contribuye a impulsar la calidad de la educación superior en el país”⁶¹.</p> <p>“La acreditación ha permitido a la [Universidad] llegar a los niveles de reconocimiento por la comunidad académica nacional que permiten que sea una universidad líder que apoya e impulsa la calidad de la educación superior en el país”⁶².</p>

⁵⁸ La Vanguardia. “Ratifica la UAdeC calidad educativa”. [Fecha de consulta: 16 de febrero de 2010]. Disponible en: <http://www.vanguardia.com.mx/diario/noticia/salttillo/coahuila/ratifica_la_uadec_calidad_educativa/463533>

⁵⁹ La Vanguardia. “Ratifica la UAdeC calidad educativa”. [Fecha de consulta: 16 de febrero de 2010]. Disponible en: <http://www.vanguardia.com.mx/diario/noticia/salttillo/coahuila/ratifica_la_uadec_calidad_educativa/463533>

⁶⁰ Campus milenio. “Se suma la Autónoma de Campeche a los posgrados de calidad”. [Fecha de consulta: 5 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.campusmilenio.com.mx/355ok/informacion/info12.html>>

⁶¹ El Sol de la Laguna. “Universidad Autónoma de Coahuila, líder en calidad de la educación superior en el país”. [Fecha de consulta: 6 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.oem.com.mx/noticiasdeldoldelalaguna/notas/n1508954.html>>

⁶² El Sol de la Laguna. “Universidad Autónoma de Coahuila, líder en calidad de la educación superior en el país”. [Fecha de consulta: 6 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.oem.com.mx/noticiasdeldoldelalaguna/notas/n1508954.html>>

Equidad social	<p>“Es la misma calidad de los programas educativos en diferentes ciudades”⁶³.</p> <p>“Tenemos dentro de una serie de objetivos, dos que consideramos prioritarios. La calidad de la educación [...] y [...] la parte de equidad que tenemos que dar a la población: esto es que los alumnos prospectos a ingresar al ITD, tengan las mismas posibilidades en el Estado”⁶⁴.</p>
----------------	---

Como puede notarse en los discursos, hoy la acreditación es un fenómeno que cobra vida propia y se reconfiguran nuevos significados y prácticas comparativamente con el discurso oficial del COPAES y de los propios organismos acreditadores, aunque el discurso principal del aseguramiento de la calidad se reproduce a todos los niveles.

Como en diversos procesos de gestión académica en las IES, cada vez “la zanahoria está más arriba”. Primero era lograr que las IES tuvieran una evaluación de su calidad, luego necesariamente acreditarse, luego que tuvieran 75 o más porcentaje de alumnos inscritos en programas de calidad y ahora aparece una nueva tensión, lo que podría denominarse *las cadenas lineales de calidad*, tendencia advertida en la cita siguiente relacionada con la Ingeniería Bioquímica: “está acreditada la licenciatura, la maestría está reconocida y ahora el doctorado”⁶⁵.

Asimismo, se perfilan otras tendencias, como la rendición de cuentas y la politización de los procesos de acreditación. Para muestra algunos botones.

⁶³ El Sol de la Laguna. “Universidad Autónoma de Coahuila, líder en calidad de la educación superior en el país”. [Fecha de consulta: 6 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.oem.com.mx/noticiasdeldoldelalaguna/notas/n1508954.html>>

⁶⁴ Tabasco hoy. “Destacan calidad de la UJAT por avance en acreditación”. [Fecha de consulta: 15 de febrero de 2010]. Disponible en: <http://www.tabascohoy.com/nota.php?id_notas=187247>

⁶⁵ “Prioritaria, la calidad de la educación en el ITD”. [Fecha de consulta: 3 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.oem.com.mx/elsoldedurango/notas/n1478552.htm>>

“En 2008, en el 60 aniversario del ITD, llegamos a la excelencia académica al tener los once programas acreditados, para 2009, se venció en el mes de mayo la acreditación de Ingeniería Electrónica al cumplir cinco años, y se volvió a evaluar, pero los resultados de la evaluación nos lo comunicaron a fines del año anterior por parte del Consejo para la Acreditación de la Enseñanza Superior (COPAES) y el Consejo de Acreditación de la Enseñanza en Ingeniería (CASEI), cuando ya había pasado el evento de reconocimiento a la calidad porque teníamos más del 90% de alumnos en carreras acreditadas; la carrera de Electrónica representa poco más del ocho por ciento de la población y al darnos este reconocimiento de nuevo de programa acreditado, regresamos al 100% de alumnos en carreras acreditados”⁶⁶.

También en 2008 hubo dos movimientos relacionados con la politización del proceso de acreditación. En Chile, un centenar de alumnos irrumpió en una reunión que la autoridad sostenía con académicos para demandar su salida, luego de que fuera nuevamente rechazada la acreditación de la Universidad Tecnológica Metropolitana, UTEM. (UTEM: Estudiantes retienen por cuatro horas al rector y exigen su renuncia. 30 de abril de 2008)⁶⁷.

En el mismo año, un movimiento estudiantil atrajo la atención de diversos medios y autoridades en México, en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo se realizaron innumerables movimientos y desencadenaron diversas problemáticas tras el hecho de que el COMAEM dio fallo negativo a la acreditación del programa de medicina⁶⁸.

Y ya lo ven, en los últimos días, los estudiantes chilenos marchan en las calles de Santiago para demandar entre otras cosas reformas profundas en

⁶⁶ “Prioritaria, la calidad de la educación en el ITD”. [Fecha de consulta: 3 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.oem.com.mx/elsoldedurango/notas/n1478552.htm>>

⁶⁷ Universia. “UTEM: Estudiantes retienen por cuatro horas al rector y exigen su renuncia”. [Fecha de consulta: 2 de junio de 2011]. Disponible en: <<http://noticias.universia.cl/vida-universitaria/noticia/2008/04/30/311466/utem-estudiantes-retienen-cuatro-horas-rector-exigen-renuncia.html>>

⁶⁸ Cambio de Michoacán. Periodismo en evolución. “La UMSNH, con el enemigo en casa. Grupos políticos que patrocinan a corrientes, detrás del conflicto”. [Fecha de consulta: 2 de junio de 2011]. Disponible en: <<http://www.cambiodemichoacan.com.mx/vernota.php?id=79931>>

Quadratin. “Enfrentamiento en Medicina, afectará proceso de acreditación”. [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2010]. Disponible en: <http://www.quadratin.com.mx/historico/noticias_wap.php?nota=34851>

el acceso a la universidad, la financiación de la educación superior y calidad para la educación superior.⁶⁹

Referencias bibliográficas

CHÁVEZ, R. “Estoy satisfecho de haber servido a la UACH”. [Fecha de consulta: 16 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.masnoticias.net/nota.pl?id=16522&relax=UACH&pub=Default&portal=>>

DOMÍNGUEZ, Roberto. “Unicach, universidad con calidad”. [Fecha de consulta: 22 de febrero de 2010]. Disponible en: <http://www.expreso Chiapas.com/noticias/notas-de-portada/10605_unicach-universidad-con-calidad-roberto-dominguez.html>

EFE. “Miles de estudiantes marchan en Chile por una enseñanza de calidad”. [Fecha de consulta: 1 de junio de 2011]. Disponible en: <http://www.efeamerica.com/146_sociedad/1146776_miles-de-estudiantes-marchan-en-chile-por-una-ensenanza-de-calidad.html>

REYES, C. “La calidad de la UJAT, contra toda complicación”. [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.campusmilenio.com.mx/355/ok/repensayo/repens1.html>>

Documentos

Cambio de Michoacán. Periodismo en evolución. “La UMSNH, con el enemigo en casa. Grupos políticos que patrocinan a corrientes, detrás del conflicto”. [Fecha de consulta: 2 de junio de 2011]. Disponible en: <<http://www.cambiodemichoacan.com.mx/vernota.php?id=79931>>

⁶⁹ EFE. “Miles de estudiantes marchan en Chile por una enseñanza de calidad”. [Fecha de consulta: 1 de junio de 2011]. Disponible en: <http://www.efeamerica.com/146_sociedad/1146776_miles-de-estudiantes-marchan-en-chile-por-una-ensenanza-de-calidad.html>

Campus milenio. “Los programas de Derecho de la Unison reciben acreditación”. [Fecha de consulta: 5 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.campusmilenio.com.mx/355ok/informacion/info7.html>>

Campus milenio. “Recibe acreditación Ciencias de la Educación de la UJAT”. [Fecha de consulta: 17 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.campusmilenio.com.mx/356/información/info12.htm>>

Campus milenio. “Se suma la Autónoma de Campeche a los posgrados de calidad”. [Fecha de consulta: 5 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.campusmilenio.com.mx/355ok/informacion/info12.html>>

Definición de calidad educativa. [Fecha de consulta: 5 de junio de 2011]. Disponible en: <<http://www.decidetucarrera.ses.sep.gob.mx/app/docs/Calidad%20educativa.pdf>>

El Sol de la Laguna. “Universidad Autónoma de Coahuila, líder en calidad de la educación superior en el país”. [Fecha de consulta: 6 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.oem.com.mx/noticiasdeldoldelalaguna/notas/n1508954.html>>

El Sol de San Luis. “Obtiene la Becene la acreditación de Buena Calidad en sus 8 programas”. [Fecha de consulta: 16 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.oem.com.mx/elsoldesanluis/notas/n1511905.htm>>

Hoy Tamaulipas. “Avanza UAT en la calidad de sus programas educativos”. [Fecha de consulta: 23 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.hoytamaulipas.net/notas/3743.avanza-UAT-en-la-calidad-de-sus-programas>>

Hoy Tamaulipas. “Entregan acreditación a la facultad de veterinaria de la UAT”. [Fecha de consulta: 22 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.hoytamaulipas.net/notas/3549/Entregan-acreditacion-a-la-facultad-de-veterinaria-de-la-UAT.html>>

“La ASF aprobó que la UAP cumple con normas de capacidad y competitividad”. [Fecha de consulta: 22 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.lajornadadeoriente.com.mx/2010/02/19/puebla/pol1505.php>>

La Vanguardia. “Ratifica la UAdeC calidad educativa”. [Fecha de consulta: 16 de febrero de 2010]. Disponible en: <http://www.vanguardia.com.mx/diario/noticia/saltillo/coahuila/ratifica_la_uadec_calidad_educativa/463533>

Más noticias. “Logra UTCH nueva acreditación de sus carreras”. [Fecha de consulta: 10 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.masnoticias.net/nota.pl?id=16265&relax=UTCH&pub=Default&portal=MASNOTICIAS>>

Norma Oficial Mexicana NOM-234-SSA1-2003. Utilización de campos clínicos para ciclos clínicos e internado de pregrado. [Fecha de consulta: 5 de junio de 2011]. Disponible en: <<http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/234ssa103.html>>

“Prioritaria, la calidad de la educación en el ITD”. [Fecha de consulta: 3 de febrero de 2010]. Disponible en: <<http://www.oem.com.mx/elsoldedurango/notas/n1478552.htm>>

Quadratin. “Enfrentamiento en Medicina, afectará proceso de acreditación”. [Fecha de consulta: 9 de febrero de 2010]. Disponible en: <http://www.quadratin.com.mx/historico/noticias_wap.php?nota=34851>

Tabasco hoy. “Destacan calidad de la UJAT por avance en acreditación”. [Fecha de consulta: 15 de febrero de 2010]. Disponible en: <http://www.tabascohoy.com/nota.php?id_nota=187247>

Universia. “UTEM: Estudiantes retienen por cuatro horas al rector y exigen su renuncia”. [Fecha de consulta: 2 de junio de 2011]. Disponible en: <<http://noticias.universia.cl/vida-universitaria/noticia/2008/04/30/311466/utem-estudiantes-retienen-cuatro-horas-rector-exigen-renuncia.html>>

XIX

Los organismos acreditadores como referentes educativos para la sociedad en México: algunas tareas pendientes con la pertinente luz del sur

María Patricia Moreno Rosano

Martha Patricia León Arenas

Norberto Juan Ramírez Alonso

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
México

Introducción

El trabajo se desarrollará considerando tres apartados: en primer lugar se presenta una descripción que permite comprender la influencia de los regímenes internacionales del Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en el sentido de subrayar la importancia de la evaluación para los sistemas de educación superior en el mundo en las últimas décadas; en segundo lugar se presenta de manera breve las características de la acreditación en el marco estadounidense. Finalmente en el tercer apartado se realiza un recuento breve de la acreditación en México; procurando dejar claro los fines y principios que orientan al Consejo de Acreditación de la Educación Superior y se subraya sobre todo la falta de paralelismo entre algunos fines y principios ante la ausencia de información que resulta necesaria, de ahí se desprenden las tareas que aún tiene pendientes los organismos acreditadores como instancias evaluadoras.

La educación superior bajo los regímenes internacionales del Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

La educación superior vivió una expansión en el mundo durante los años sesenta y setenta de la que no estuvo exenta América Latina, sin embargo, pese a las expectativas que se tenía de la educación superior en términos de los beneficios para la sociedad, la expansión misma no se tradujo en igualdad y equidad de condiciones de vida para las distintas naciones, sino que se abrió aún más la brecha económica, no sólo entre las naciones, sino también entre los ciudadanos de un país pues no todos podían acceder al sistema de educación superior. “Para algunos especialistas, esa expansión se vio reforzada por un esquema de financiamiento gubernamental bastante flexible” (Banco Mundial, 1995).

Es precisamente a finales de los años ochenta, y a lo largo de la década de los años noventa, cuando un significativo número de naciones daría un giro en su relación, hasta cierto punto calificada de flexible, pero también denominada negligente, para dar paso a una relación de intervención con sus sistemas de educación superior y, en específico, con el sector de las universidades públicas. Esa relación de intervención se caracterizaría hasta la fecha, por programas y planes de corte evaluativo, mismos que tuvieron lugar por la convergencia de algunos factores:

- a) La crisis económica mundial que tuvo lugar durante los años ochenta y que obligó a los gobiernos a tomar medidas, entre ellas, la reducción de financiamiento a sectores sociales incluido el educativo.
- b) Las observaciones y sugerencias que hiciera el Banco Mundial (BM) en el sentido del financiamiento, la dirección y gestión universitaria junto con los resultados que hasta ese momento habían logrado las instituciones de educación superior.
- c) Asimismo, en 1998 la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a través de la Declaración Mundial de la Educación Superior instaba a la mejora de los sistemas de educación superior considerando una serie de recomendaciones en sintonía con los eventos que estaban tomando lugar.

Atendiendo a la crisis mundial de los años ochenta, el Banco Mundial hizo varios señalamientos en razón de tal crisis y los problemas que enfrentaban los sistemas de educación superior en el mundo:

1. En la mayoría de los países en desarrollo, la enseñanza superior ha sido el subsector de más rápido crecimiento del sistema internacional en los últimos veinte años toda vez que las matrículas aumentaron como promedio en 6,2% al año en los países de ingreso bajo y mediano bajo y 7,3% en los de mediano alto. Este rápido aumento se ha debido a los elevados niveles de subsidios, y en algunos casos, al empleo garantizado por el gobierno de los estudiantes graduados. En muchos casos, los resultados de estas políticas han sido un crecimiento de las matrículas insostenible desde el punto de vista fiscal y un pronunciado descenso de la calidad (Banco Mundial, 1995). El organismo también aludía a que el deterioro de las normas académicas del nivel básico (primaria y secundaria) eran responsables de los resultados de la educación superior; además que los sistemas finalmente terminaban favoreciendo a los sectores de una élite que acudían a los centros educativos y no así a los hijos de campesinos y obreros.
2. Al problema de disminución de los recursos por estudiante se agrega su uso ineficiente. En muchos países en desarrollo, la enseñanza superior se caracteriza por la baja relación entre estudiantes y personal docente; existen servicios subutilizados; hay duplicación de programas, elevadas tasas de deserción y repetición, además de una muy alta proporción del presupuesto destinado a gastos no educacionales. Por ejemplo, en un país latinoamericano, los costos por estudiante de las universidades públicas son siete veces mayores que en las universidades privadas debido a las tasas de repetición y deserción más altas (Banco Mundial, 1995).
3. Una de las más fuertes recomendaciones de entonces, por parte del organismo, mantuvo que la educación superior no debería tener mayor derecho a utilizar los recursos fiscales especialmente en los países en desarrollo debido a que no han logrado el acceso, equidad y calidad en los niveles primario y secundario. Invertir en educación en los sectores básicos implicaría reducir las desigualdades.
4. Dentro de las estrategias de reforma tres habrían de ser subrayadas:

- i) Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior.
- ii) Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen financiamiento, esto implicaría que los estudiantes participaran de los gastos.
- iii) una estrecha vinculación del financiamiento y los resultados de las instituciones.

La última estrategia conllevaría ya la necesidad de políticas educativas que permitirían evaluar los resultados y en razón de ello asignar los recursos, además de dar a conocer el desempeño de las instituciones que sirva como referente a los estudiantes.

En 1998, la UNESCO a través de la Declaración Mundial de la Educación Superior consideró pertinente subrayar dentro de las acciones prioritarias evaluar la calidad: “la calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad. Deberían crearse instancias nacionales independientes, y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional. Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional. Los protagonistas deben ser parte integrante del proceso de evaluación institucional (UNESCO, 1998).

Cabría señalar que aun cuando en la política mundial las normas y los procedimientos de los organismos internacionales no son ni tan completos ni tan obligatorios como en los sistemas políticos internos, lo anterior no debería hacernos pensar que los regímenes internacionales⁷⁰ son insignificantes y que pueden ignorarse por completo. “Aunque la integración global generalizada aun sea débil, a menudo, los regímenes internacionales tienen efectos importantes en las relaciones de interdependencia no importando el número de naciones que involucren. Desde la Segunda Guerra Mundial, por ejemplo,

⁷⁰ Se entiende por regímenes internacionales los procedimientos, reglas, normas, instituciones y redes de relaciones entre los actores estatales y no estatales que participan en las distintas áreas temáticas de la política internacional (Keohane, 2009).

se han desarrollado conjuntos de normas y procedimientos para guiar a los Estados y a los actores transnacionales en medio de una variedad de campos” incluido el educativo (Keohane, 2009).

Lo anterior permite explicar cómo los gobiernos empezaron a hacer suyo tanto el discurso del Banco Mundial como el de la UNESCO, sin considerar que las diferencias existentes entre sistemas educativos superiores y entre las mismas instituciones que constituyen un sistema son altamente marcadas. Sin advertirlo, los resultados no previstos desbordaron todo lo calculado, a lo largo y ancho del mundo, se dio paso a instituciones que expresamente surgirían para evaluar a la educación superior, pero de manera especial aquellas que darían fe pública de su desempeño: los organismos acreditadores.

La “luz del norte” como único referente centenario: la acreditación estadounidense

Cuando el Banco Mundial y la UNESCO dieron pautas a los sistemas de educación superior, especialmente, sobre evaluación y acreditación había una nación en el mundo quien contaba con una experiencia centenaria. En ese sentido, Rodríguez hace alusión a Glidden en alguna época presidente de la Universidad de Ohio, para quien la acreditación es “una invención americana” que se deriva de la convicción democrática para evitar formas de control gubernamental sobre la inteligencia (2003).

En Estados Unidos se ocupan de la acreditación organismos privados sin ánimo de lucro diseñados para este propósito específico. La revisión externa de la calidad de la educación no es una tarea gubernamental. La estructura de la acreditación está descentralizada y es compleja lo cual es reflejo de la descentralización de la educación superior estadounidense. El Departamento estadounidense de Educación (USDE) dependencia de la Secretaría de Educación del gobierno federal, es la instancia gubernamental con competencia en materia de acreditación aunque su papel no es acreditar directamente instituciones o programas educativos. Sus funciones se derivan, en primer lugar, del mandato legal que obliga a la Secretaría a publicar las listas de agencias nacionales de acreditación oficialmente consideradas como autoridades confiables para determinar la calidad de las instituciones y programas (Rodríguez, 2003). Es necesario tener el reconocimiento del USDE para acceder a fondos federales de ayuda a estudiantes.

Existen tres tipos de agencias acreditadoras: nacionales, regionales o bien por especialización. Operan aproximadamente ochenta organismos

acreditadores institucionales y de programas académicos. El número de organismos acreditadores reconocidos varía en función de si un organismo existente mantiene el reconocimiento o bien un nuevo organismo lo adquiere. Los organismos acreditadores rinden cuentas ante las instituciones y programas que acreditan, asimismo ante la población y ante el gobierno. Se les exige una autoevaluación y que consideren protocolos de reclamación (Eaton, 2006). Para mantener su reconocimiento se someten a evaluaciones externas que realiza otro organismo privado, el Consejo de Acreditación de la Educación Superior conocido por sus siglas en inglés (CHEA). Este último es un organismo que coordina tanto la acreditación nacional, como la regional así también la de especializaciones. Los organismos acuden al Consejo cuando tratan de legitimar su actividad académica y buscan consolidarse frente a las instituciones que acreditan. El USDE y el CHEA muchas veces reconocen a los mismos organismos acreditadores pero no siempre coinciden.

Eaton explica que el proceso de acreditación puede durar pocos años hasta un máximo de diez. La acreditación, cuando se concede, no es indefinida. La revisión periódica es un hecho habitual. Las fases que se consideran son: el autoestudio que preparan las instituciones por escrito sobre el rendimiento basado en estándares del organismo acreditador; revisión paritaria por parte de los homólogos que forman parte de los equipos visitantes que revisan las instituciones y programas. Visita a la institución: el autoestudio sienta las bases para su realización. Valoración por parte del organismo acreditador, en este caso serán las comisiones integradas por expertos, tanto profesores como administradores, quienes se encargarán de acreditar, reacreditar o denegar a las instituciones o programas en proceso de revisión. Por último, es claro que habrá una revisión externa periódica para la que se prepara un autoestudio y una visita en cada ocasión (2006). Las razones por las que las instituciones y programas educativos se acreditan atienden principalmente a los siguientes criterios: garantizar la calidad sobre todo a los usuarios; acceder a recursos federales y estatales para los estudiantes; generar confianza en el sector privado de obtener un grado en una institución acreditada, y poder transferir créditos en caso de cambiar de institución.

Cuatro elementos son básicos en la perspectiva de la acreditación de acuerdo con los autores de origen estadounidense: a) formular con transparencia los criterios que se emplean en esta actividad; b) de igual manera dar transparencia a los resultados de la misma; c) fundamentar y justificar los criterios que se han establecido; y d) profesionalizar la actividad de evaluación para que ésta no sea considerada únicamente como una práctica

amateur. La evaluación debe ser desarrollada por académicos que tengan una formación en esta disciplina (Díaz, 2009).

Los organismos acreditadores mexicanos: ¿los referentes pendientes?

Los antecedentes de evaluación externa para programas educativos (para Díaz correctamente llamada evaluación de planes de estudio), se inicia con las actividades que inician los Comités Interinstitucionales de Evaluación de Educación Superior (CIEES) en 1991 a instancias de la Coordinación Nacional de Planeación de la Educación Superior. De los CIEES se esperaba que realizaran tanto evaluación diagnóstica como acreditación de planes de estudio. A lo largo de quince años se han remitido a la primera actividad, siendo la acreditación tarea del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior que tiene su origen en 1997 cuando la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior en asamblea general consideró necesaria la presencia de un organismo no gubernamental que diera certeza de la capacidad operativa de los organismos especializados dedicados a la acreditación de planes de estudio. Finalmente, se pondría en marcha en mayo de 2000. Atendiendo a su historia, los procesos de acreditación en México tienen una historia muy reciente si se le compara con la experiencia estadounidense, sin embargo, queda claro que la “luz del norte” no siempre alumbra en el sur con iguales propósitos.

En 2011, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior ha reconocido a 27 organismos para realizar actividades con fines de acreditación, cabe mencionar que hay cuatro organismos más en espera de ser reconocidos (COPAES, 2011).

Uno de los objetivos que el COPAES plantea es proveer información a la sociedad sobre los indicadores de la calidad de la educación superior. Si bien COPAES presenta el listado de quienes tienen su reconocimiento y la vigencia de éste, en su mayoría, dichos organismos contemplan información que sólo conduce a orientar a las instituciones que desean ser acreditadas no a otro tipo de usuarios como lo podrían ser los estudiantes, los padres de familia o bien lo empresarios. Básicamente la información que presentan los organismos tiene que ver con sus antecedentes, un directorio de sus representantes, las principales actividades que realizan (talleres, algunos congresos y ediciones de libros), así como los criterios que utilizan para llevar a cabo la acreditación.

Por cierto, los listados de criterios guardan muy pocas diferencias entre las distintas disciplinas y no se explica la fundamentación de esos criterios, (en algunos casos el argumento atiende a que son criterios probados por el trabajo llevado a cabo por los CIEES). También ofrecen talleres para comprender mejor la tarea que las instituciones llevarán a cabo y además para formar de manera express a los evaluadores. En ese sentido, Díaz considera que la acreditación se vuelve una “práctica amateur” que ante la deficiencia de formación de los evaluadores tiende a rigidizar los formatos de evaluación estableciendo una importante cantidad de indicadores. Los evaluadores en muchas ocasiones se limitan a realizar una lista de cotejo o una lista de chequeo (2009).

Aun cuando se les considerase prácticas amateurs, los organismos acreditadores podrían ser orientadores para la sociedad dado que los criterios e indicadores utilizados pueden traducirse en resultados. No basta con señalar cuántos y cuáles programas han sido acreditados por cada organismo, sino manifestar atendiendo a los criterios que utilizan, las fortalezas y áreas de oportunidad con las que cuentan los planes de estudio. Esto significaría que aun cuando las categorías y criterios han sido muy discutibles, la experiencia que arroja el uso de éstos, permitiría identificar cuáles manifiestan mayor validez atendiendo a los constructos que cada organismo acreditador tiene con respecto a la evaluación externa que realiza.

Sí los estudiantes y padres de familia recurriesen a los organismos como referentes para seleccionar un plan de estudios se esperarían estrategias metodológicas diferentes. Por ejemplo, veamos el caso de la Asociación para la Acreditación y Certificación de las Ciencias Sociales, A.C. que, a la fecha, tiene acreditados 135 planes de estudio ubicados en 35 instituciones diferentes de educación superior. Expresada así, la información no aporta suficientes evidencias que ayuden a distinguir a unos programas de estudio de otros (ver tabla 1). Siguiendo tal idea, si se toman algunas de las 11 categorías y 96 indicadores que utiliza ACCECISO en los procesos de acreditación, entonces, podría subrayar las fortalezas de los planes de estudio para guiar a los estudiantes, padres de familia y empresarios en su toma de decisiones. Se aclara que la idea no es elaborar un ranking propiamente, sino reconocer a todos en los rubros en los que se distinguen. Por ejemplo, si alguien deseara estudiar la licenciatura en trabajo social atendiendo a la información de ACCECISO sólo vería el número de planes y las instituciones donde se ofertan (ver tabla 2). Vista así la información, uno podría pensar, ¿todos los programas tienen el mismo nivel de calidad?, ¿daría igual estudiar en la Universidad Autónoma de Hidalgo que en la Universidad Veracruzana?

Sería diferente si se diesen a conocer, por los menos los indicadores más importantes: saber los niveles de habilitación del profesorado, los métodos de enseñanza aprendizaje recurrentes y la infraestructura con la que cuenta cada uno de los 11 planes de estudio acreditados.

En el caso de los empleadores llama la atención que en sus avisos oportunos en ningún momento se solicita como condición que los demandantes de empleo hayan egresado de programas educativos acreditados. Por ejemplo, en el caso de las profesiones más solicitadas vía el aviso oportuno en prensa, como es el caso de las ingenierías resulta extraño que, a lo largo de doce años de la existencia del Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C. y habiendo acreditado 639 planes de estudio, los empleadores del sector industrial no tengan al organismo como referente. Los empleadores tampoco tienen como referente al Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría Pública y Administración, A.C. que ha evaluado al 31 de diciembre de 2010, 579 planes de estudio, logrando acreditar a un 48,6% de la matrícula total de programas de contaduría y administración (CACECA, 2010).

Las instituciones de educación superior que ofertan programas de estudio a nivel de maestría tampoco consideran dentro de sus requisitos que los aspirantes hayan egresado de licenciaturas acreditadas, por ejemplo, el Colegio de México y el Centro de Investigación y Docencia Económica solicitan una serie de competencias en sus procesos de admisión que no necesariamente se aseguran, quizá, con la acreditación en los niveles educativos precedentes.

Si los organismos acreditadores no pueden ser referentes para un sector más amplio de la sociedad entonces para qué desgastarse en una tarea cuyos resultados no orientan de manera transparente a la población. Especialmente cuando los informes que envían a las universidades tampoco se hacen públicos, ni aun en sus elementos básicos.

Si bien la acreditación en sus orígenes sirve de referente para que los centros educativos puedan recibir fondos tanto públicos como privados, en el caso mexicano la acreditación asegura fondos a las instituciones públicas aunque no necesariamente en la medida de las observaciones y recomendaciones que se hacen.

Cabe mencionar también que para las instituciones de educación superior resulta complejo recibir observaciones y recomendaciones tan variadas, sobre todo, cuando se logra acreditar un porcentaje alto del número de planes de estudio de un espacio educativo. “Cada organismo acreditador suele observar y recomendar sobre asuntos diferentes a tal punto que si se atendiera a todos ellos, cambiaríamos hasta el sentido de origen de nuestra institución” (Seara, 2010).

A manera de conclusión, cabe destacar que, a más de diez años de la creación del COPAES, los organismos acreditadores reconocidos están en deuda como referentes de la educación superior. Quizá no resulte sorprendente este escenario dado que la instancia responsable de su reconocimiento no cuenta con el personal adecuado para realizar el seguimiento de las actividades y resultados de dichos organismos.

Resulta conveniente pasar de la “práctica amateur” a una actividad profesional reconocida lo que implica que el trabajo fuese aún más meticuloso, interpretando la información bajo otros esquemas dado que hasta el momento sólo podemos saber cuántos y cuáles planes de estudio han sido acreditados. Si bien la acreditación es una práctica pensada desde otras geografías, es momento de pensarla bajo el contexto propio con “la pertinencia de la inteligencia que también existe en el sur”.

Dado que la acreditación es una práctica con poca historia en México, y que fue puesta en marcha olvidando que el sistema educativo superior mexicano es diferente al estadounidense, valdría la pena señalar que si tal práctica llegó para quedarse, entonces, será necesario sugerir la evaluación de quienes acreditan. Esa es la segunda parte de la historia de las agencias acreditadoras en Estados Unidos y que en México se ha pasado por alto.

Tabla 1. Instituciones y programas acreditados por ACCECISO.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	5
Antropología Social	1
Ciencias Políticas	1
Historia	1
Relaciones Internacionales	1
Sociología	1
Centro de Investigación y Docencia Económicas	1
Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales	1
Colegio de San Luis A.C.	1
Relaciones Internacionales	1
El Colegio de México	2
Ciencias Políticas y Administración Pública	1
Relaciones Internacionales	1

Instituto Politécnico Nacional	1
Trabajo Social	1
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	16
Ciencias Políticas	1
Ciencias de la Comunicación	7
Relaciones Internacionales	1
Periodismo y Medios de Información	1
Relaciones Internacionales	6
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente	3
Ciencias de la Educación	1
Ciencias Políticas y Gestión Pública	1
Relaciones Internacionales	1
Universidad Anáhuac	1
Relaciones Internacionales	1
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	3
Ciencias Sociales y Desarrollo Regional	1
Ciencias Sociales y Estudios Políticos	1
Ciencias Sociales y Sociología Rural	1
Universidad Autónoma Chapingo	1
Ingeniero Agrónomo especialista en Sociología Rural	1
Universidad Autónoma de Aguascalientes	5
Comunicación e Información	1
Ciencias Políticas y Gestión Pública	1
Comunicación Organizacional	1
Sociología	1
Trabajo Social	1
Universidad Autónoma de Baja California	5
Ciencias Políticas y Administración Pública	1
Relaciones Internacionales	1
Sociología	2
Relaciones Internacionales	1
Universidad Autónoma de Baja California Sur	1
Ciencias Políticas y Administración Pública	1

Universidad Autónoma de Campeche	1
Ciencias Políticas y Administración Pública	1
Universidad Autónoma de Chiapas	2
Bibliotecología y Gestión de Información	1
Comunicación	1
Universidad Autónoma de Chihuahua	3
Ciencias Políticas y Administración Pública	1
Ciencias de la Comunicación	1
Relaciones Internacionales	1
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	4
Historia	1
Sociología	1
Trabajo Social	1
Educación	1
Universidad Autónoma de Nuevo León	5
Ciencias Políticas y Administración Pública	1
Bibliotecología y Ciencias de la Información	1
Trabajo Social y Desarrollo Humano	1
Relaciones Internacionales	1
Sociología	1
Universidad Autónoma de San Luis Potosí	2
Bibliotecología	1
Antropología	1
Universidad Autónoma de Sinaloa	7
Ciencias Políticas y Administración Pública	1
Estudios Internacionales	1
Historia	1
Sociología	1
Políticas Públicas	1
Trabajo Social	2
Universidad Autónoma de Tamaulipas	1
Trabajo Social	1
Universidad Autónoma de Tlaxcala	6
Ciencias de la Educación	1
Ciencias Políticas y Administración Pública	1

Comunicación e Innovación Educativa	1
Historia	1
Sociología	1
Trabajo Social	1
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	5
Ciencias de la Educación	1
Ciencias Políticas y Administración Pública	1
Historia de México (modalidad abierta y a distancia)	1
Sociología	1
Trabajo Social	1
Universidad Autónoma del Estado de México	14
Antropología Social	1
Ciencias de la Información Documental	1
Ciencias Políticas y Administración Pública	4
Comunicación	1
Educación	1
Geografía	1
Historia	1
Geoinformática	1
Sociología	2
Trabajo Social	1
Universidad Autónoma Metropolitana	4
Comunicación Social	1
Ciencias Políticas y Gestión Social	1
Sociología	2
Universidad de Colima	1
Trabajo Social	1
Universidad de Guadalajara	6
Estudios Internacionales	1
Estudios Políticos y Gobierno	1
Geografía	1
Sociología	1
Trabajo Social	1
Nivelación a licenciatura en Trabajo Social	1

Universidad de las Américas, A.C.	1
Relaciones Internacionales	1
Universidad de Monterrey	2
Ciencias Políticas y Administración Pública	1
Estudios Internacionales	1
Universidad de Occidente	2
Ciencias de la Comunicación	2
Universidad de Sonora	4
Administración Pública	1
Historia	1
Sociología	1
Trabajo Social	1
Universidad Iberoamericana	4
Ciencias Políticas y Administración Pública	1
Historia	1
Comunicación	1
Relaciones Internacionales	1
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	1
Sociología	1
Universidad Nacional Autónoma de México	10
Ciencias Políticas y Administración Pública	1
Ciencias de la Comunicación	2
Ciencias Políticas y Administración Pública	1
Relaciones Internacionales	2
Relaciones Internacionales (sistema de universidad abierta - SUA)	1
Sociología	2
Trabajo Social	1
Universidad Veracruzana	3
Sociología	1
Trabajo Social	2
Total general	135

Fuente: Asociación para la Acreditación y la Certificación de las Ciencias Sociales (ACCECISO, A.C.). Disponible en: <<http://www.copaes.org.mx>> Tabla elaborada por los autores.

Tabla 2. Universidades con la licenciatura acreditada en Trabajo Social.

	Trabajo Social	Total general
Universidad Autónoma de Sinaloa	2	2
Universidad Autónoma de Tamaulipas	1	1
Universidad Autónoma de Tlaxcala	1	1
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	1	1
Universidad Autónoma del Estado de México	1	1
Universidad de Colima	1	1
Universidad de Sonora	1	1
Universidad Nacional Autónoma de México	1	1
Universidad Veracruzana	2	2
Total general	11	11

Fuente: Asociación para la Acreditación y la Certificación de las Ciencias Sociales (ACCECISO, A.C.). Tabla elaborada por los autores.

Referencias bibliográficas

BANCO MUNDIAL (1995). *La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D.C.

CACECA (2010). *Resultados*. Disponible en: <<http://www.caceca.net/caceca/PRESENTACIONES/RESULTADOS.pdf>>

COPAES (2011). *Organismos acreditadores: Programas acreditados*. Disponible en: <<http://www.copaes.org.mx>>

DÍAZ, Á. (2009). *La acreditación de programas (planes de estudio). Entre el formalismo y los procesos educativos*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación “La educación hacia el bicentenario”. Universidad Nacional de Villa María. Villa María, Córdoba, Argentina. Disponible en: <http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0053.pdf>

- EATON, J. (2006). *La educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad. ¿Qué está en juego?* Madrid: Global University Network for Innovation y Mundi Prensa.
- KEOHANE, R. (2009). *Interdependencia, cooperación y globalismo*. México, D.F.: Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE)
- RODRÍGUEZ, R. (2003). *La acreditación de la educación superior (1). El modelo estadounidense*. México, D.F.: Campus Milenio n° 47, septiembre 2004.
- SEARA, M. (2010). *Expresión vertida en el discurso ofrecido. Ponencia presentada en el Noveno Foro de Evaluación Educativa*. Huatulco, Oaxaca (México).
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. París, Francia.

XX

Evaluación y acreditación de carreras universitarias de grado en mega universidades públicas. Redefinición de criterios e indicadores: el caso de la Universidad de Buenos Aires

María Catalina Nosiglia

Fabiana Grinsztajn

Carolina Rivadeneira

Sebastián Januszevski

Universidad de Buenos Aires

Argentina

Introducción

La década del 90 en Argentina, se ha caracterizado por las transformaciones en la relación Estado-sociedad. En el ámbito de la Educación Superior, las reformas implementadas supusieron un cambio de relación entre el Estado y las universidades: del estado benevolente o *laissez faire* al estado evaluador, auditor o gerente.

En el marco de las nuevas estrategias vinculadas con las contribuciones de la educación superior a la gobernabilidad democrática y, muy especialmente, al establecimiento de una nueva relación Estado-sociedad-universidades, se hizo necesario poner en marcha mecanismos que favoreciesen una mayor transparencia del sistema universitario y su adecuada rendición de cuentas (“accountability”) a la sociedad. El aseguramiento de la calidad –y sus

procesos de evaluación y acreditación– han constituido en América Latina y en otras regiones del mundo instrumentos adecuados para satisfacer estos requerimientos sociales (Fernández Lamarra, 2007).

La Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES) sancionada en 1995 introdujo procesos de evaluación institucional y acreditación de carreras de grado de interés público y posgrado como una novedad para el sistema de educación superior en la Argentina. La norma establece, entre otras cuestiones, la acreditación periódica de las carreras de grado que corresponden a profesiones reguladas por el Estado, aquellas que en su ejercicio ponen en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, según lo establecido en su artículo 43°. La LES crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación. La CONEAU centraliza todas las tareas de acreditación de carreras y de evaluación de instituciones, con apoyo de Comisiones Asesoras y Comités de Pares Evaluadores, integrados por autoridades y profesores de las universidades públicas y privadas del país. Las funciones de la CONEAU son las siguientes:

- a) La evaluación externa de las instituciones universitarias.
- b) La acreditación de carreras de posgrado.
- c) La acreditación de carreras de grado reguladas por el Estado.
- d) La emisión de recomendaciones sobre los proyectos institucionales de nuevas universidades estatales y de las solicitudes de autorización provisoria y definitiva de establecimientos universitarios privados.
- e) El reconocimiento de entidades privadas de evaluación y acreditación universitaria.

En cuanto a su composición, la CONEAU está integrada por doce miembros de reconocida jerarquía académica y científica, con experiencia en la gestión universitaria, que ejercen sus funciones a título personal, sin asumir la representación de ninguna institución. Los miembros de la CONEAU son designados por el Poder Ejecutivo Nacional a propuesta de los siguientes organismos: 3 por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), 1 por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), 1 por la Academia Nacional de Educación, 3 por el Senado de la Nación, 3 por la Cámara de Diputados de la Nación, y 1 por el Ministerio de Educación.

La evaluación de Universidades Públicas y Privadas y la acreditación de carreras de grado y posgrado de carácter oficial se llevan a cabo desde agosto de 1996.

El proceso de acreditación de las carreras de grado en Argentina

A partir de la sanción de la LES y de acuerdo al artículo 43 como ha sido mencionado, el Ministerio de Educación determina, en acuerdo con el Consejo de Universidades (CU), el cual reúne a los rectores de todas las universidades del país, la nómina de títulos que afectan el interés público, y que por lo tanto, están sujetos a acreditación. Hasta el momento, se han incluido en dicho artículo los títulos de Médico; Ingeniero Aeronáutico, Ambiental, en Alimentos, Civil, Eléctrico, Electromecánico, Electrónico, Mecánico, Químico, en Petróleo, en Minas, Nuclear, en Materiales, en Agrimensura, Industrial, Hidráulico, en Recursos Hídricos, Metalúrgico, en Telecomunicaciones, Forestal, en Recursos Naturales, Zootecnista; Farmacéutico y Licenciado en Farmacia; Bioquímico y Licenciado en Bioquímica; Arquitecto; Veterinario; Odontólogo; Psicólogo y Licenciado en Psicología; Geólogo y Licenciado en Geología y Licenciado en Ciencias Geológicas; Licenciado en Ciencias de la Computación, en Sistemas/ Sistemas de Información, en Informática, en Análisis de Sistemas, Ingeniero en Computación y en Sistemas de Información/ Informática; y Profesor Universitario.

La acreditación de carreras de grado por parte de la CONEAU, requiere que el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades, y a través de resoluciones ministeriales, establezca las actividades reservadas al título, los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, la intensidad sobre la formación práctica, y los estándares de acreditación (artículos 42, 43 y 46 de la LES).

Una vez dictadas las resoluciones ministeriales, la CONEAU organiza los procesos de acreditación a través de convocatorias. El proceso de acreditación de carreras de grado de interés público comprende la realización de una autoevaluación de la carrera y la posterior actuación de un comité de pares. De acuerdo con la Ordenanza CONEAU N° 005/99 el proceso de acreditación de carreras de grado comprende los siguientes momentos:

1. **Autoevaluación.** Se realiza durante un período de hasta cuatro meses, siguiendo las pautas establecidas en los instrumentos preparados a tal efecto. Se plantea un primer momento de recolección, producción y sistematización de la información y de sensibilización de la comunidad académica. El segundo momento está orientado al análisis de las condiciones en que se desarrolla la carrera y sus resultados en esa unidad académica con el objetivo de formular juicios valorativos. Por último, sobre la base de la conciencia adquirida acerca de déficits, fortalezas, objetivos pendientes y eventuales metas de desarrollo, las carreras deberán poder enunciar una agenda de problemas, definida por la comunidad universitaria que la integra y proponer un plan de mejoramiento conteniendo acciones para superarla y dar así cumplimiento a los estándares de evaluación previstos en la resoluciones ministeriales de cada carrera. El producto de esta etapa es un Informe de Autoevaluación que incluye un análisis pormenorizado de las condiciones en que se desarrolla la carrera.
2. **Actuación del comité de pares.** En ellos recae la responsabilidad del análisis experto que permite determinar el grado de ajuste de una carrera al perfil de calidad. Los pares evaluadores deberán cumplir con las siguientes obligaciones:
 - Integrar el comité de pares y trabajar en equipo con sus colegas de diversa pertenencia institucional y perfil disciplinar.
 - Respetar las pautas establecidas en el Código de Ética de la CONEAU que los obliga a actuar con independencia de criterio, sin asumir la gestión de intereses ajenos a la tarea evaluadora.
 - Basar todas las decisiones en los criterios y estándares establecidos en la resolución ministerial y en los acuerdos generales de aplicación de dicha norma, con la mayor objetividad y exhaustividad posibles.
 - Realizar el trabajo de evaluación con el apoyo técnico del equipo profesional de la CONEAU quienes realizarán la coordinación técnica de las evaluaciones y estarán a disposición de los pares ante dudas o preguntas que puedan surgir a lo largo de todo el proceso evaluativo.
 - Redactar un Informe de Evaluación por cada carrera en proceso de acreditación.

- La actuación de los pares se desarrolla a lo largo de las siguientes etapas:
 - ”Ω análisis del informe de autoevaluación y de los planes de mejoramiento;
 - ”Ω visita a la sede de la carrera;
 - ”Ω elaboración de un Informe de Evaluación preliminar que sirve como base para una instancia de consistencia. Los comités de pares realizarán una evaluación sobre la realidad de la carrera, opinando sobre su autoevaluación, la identificación de problemas y la formulación de planes de mejoramiento y construyendo juicios evaluativos tomando como referencia los criterios de calidad establecidos en la resolución ministerial. En base a esa evaluación, los pares recomendarán la acreditación por el período que corresponda, la postergación de la recomendación –con formulación de requerimientos– o la no acreditación (con o sin aplicación del artículo 76 de la ley 24.521⁷¹).

El Informe de Evaluación producido por el comité de pares es dado a conocer a la institución evaluada para que, según corresponda, se realicen aclaraciones, se amplíe la información o se formulen nuevos planes de mejoramiento.

3. Análisis y decisión por parte de la CONEAU. Una vez corrida la vista de los Informes de Evaluación de los pares a las instituciones, recibidas las correspondientes respuestas, revisados los procedimientos desarrollados y los Informes de Evaluación producidos, la CONEAU se encuentra en condiciones de emitir una Resolución. En la emisión de sus Resoluciones, la CONEAU tomará en cuenta las recomendaciones de los comités de pares y el conjunto de información disponible, que incluye la presentada por la institución en oportunidad de responder a la vista de las actuaciones.

⁷¹ El artículo 76 expresa: “Cuando una carrera que requiera acreditación no la obtuviere, por no reunir los requisitos y estándares mínimos previamente establecidos, la CONEAU podrá recomendar que se suspenda la inscripción de nuevos alumnos en la misma, hasta que se subsanen las deficiencias encontradas, debiéndose resguardar los derechos de los alumnos ya inscriptos que se encontraren cursando dicha carrera.”

La resolución de la CONEAU se realizará según las siguientes posibilidades:

Acreditación por un período de seis años para aquellas carreras que cumplan con el perfil previsto por los estándares.

Acreditación por un período de tres años para aquellas carreras que:

- Reúnan el perfil previsto pero no tengan un ciclo completo de dictado y, por lo tanto, carezcan de egresados.
- A pesar de no haber logrado el perfil previsto por los estándares, presenten elementos suficientes para considerar que el desarrollo de los planes de mejoramiento permitirá alcanzarlo en un plazo razonables.
- Frente a los requerimientos expresos de los pares efectuados en ocasión de la vista, formulen planes de mejoramiento que permitan alcanzar el perfil de calidad previsto en un plazo razonable.

De los planes de mejoramiento elaborados en respuesta a las exigencias de los estándares, ya sea en la etapa de autoevaluación o ante los requerimientos del comité de pares, se derivan compromisos que deben asumir las instituciones.

No acreditación, para aquellas carreras que:

- No cumplan con los criterios de calidad previstos y cuyos planes de mejoramiento sean considerados no factibles o insuficientes para poder alcanzar el perfil de calidad fijado en la resolución ministerial
- Efectuados los requerimientos del caso en ocasión de la vista, formulen planes de mejoramiento no satisfactorios para el logro de los objetivos en un plazo razonable.

En todos los casos las carreras podrán presentar un recurso de reconsideración dentro de los 30 días hábiles de haber recibido la Resolución de la CONEAU. Finalmente, cuando la resolución de acreditación sea otorgada por un período de tres años, la segunda fase del proceso tendrá lugar al vencimiento de dicho plazo.

La acreditación de carreras de grado en la UBA

La Universidad de Buenos Aires, la institución universitaria pública más grande del país, se encuentra entre las universidades “tradicionales” del sistema universitario argentino, fundada en 1821 durante la primera etapa de creación de instituciones universitarias públicas. Es una macrouniversidad, debido al tamaño relativo de su población estudiantil; y a su numerosa oferta académica. Tal como señala Rama (2002), una macrouniversidad se caracteriza por ser una institución universitaria pública con un alto índice de matrícula y de cobertura en relación al resto del sistema educativo nacional, por el cogobierno, la autonomía, los concursos de ascenso y un estatuto del docente, la gratuidad de la enseñanza, el financiamiento a partir del presupuesto público, la libertad de cátedra, la estructura por facultades, la democratización del acceso y la existencia de servicios de bienestar estudiantiles, además de su tamaño. Su existencia es el resultado de políticas y estrategias de los países en relación a la educación superior, fundamentalmente respecto a la cobertura, el financiamiento y el acceso.

Sin lugar a dudas sus bases de funcionamiento se asientan en los presupuestos de la Reforma Universitaria de 1918. Los planteamientos principales de la Reforma Universitaria fueron –y aún lo son– la autonomía universitaria, el cogobierno de docentes y estudiantes, la función social de la universidad, la libertad de cátedra, la renovación pedagógica, la extensión universitaria y la centralidad de los estudiantes y de los jóvenes como destinatarios y protagonistas de la universidad (Fernández Lamarra, 2003).

Con respecto a la acreditación de carreras de grado, la UBA ha tenido un posicionamiento errático en relación con la acreditación a lo largo de estos años, no obstante lo cual cuenta a la fecha con ocho carreras de grado acreditadas, cuatro en proceso de acreditación; más de 300 carreras de posgrado, además de dos titulaciones con acreditación regional en los sistemas MEXA y ARCU-SUR. La UBA ha presentado ante la CONEAU, en las respectivas convocatorias, a las carreras de Agronomía, Veterinaria, Farmacia, Bioquímica, Ingeniería Electricista, Ingeniería Civil, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Industrial, Ingeniería en Agrimensura, Medicina y Odontología. Los procesos llevados a cabo en las unidades académicas con fines de acreditación han supuesto una tarea de recopilación de información, análisis y toma de decisiones que, en la mayoría de los casos, ha debido realizarse en condiciones muy complejas desde el punto de vista político y que, por este motivo, y también a causa de los propios procedimientos y

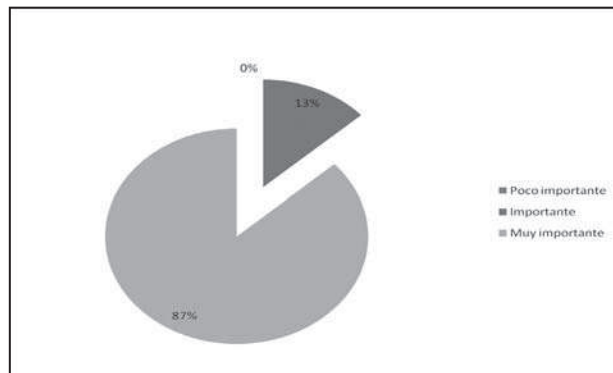
tiempos definidos para llevar adelante la autoevaluación, ha devenido en una tarea altamente burocratizada con escaso margen para una reflexión genuina compartida y la generación de procesos de conversión de conocimiento (Nonaka, 1999).

La UBA, ha realizado recientemente un relevamiento y una sistematización de opiniones de los actores que han participado de manera directa en los procesos de autoevaluación y acreditación de carreras de grado en las diferentes unidades académicas como primera acción de cara a generar conocimiento y debate de manera sistematizada en torno a estos temas. El análisis se basó en opiniones expresadas de estos participantes a través de reuniones de discusión y de una encuesta de opinión. Tanto las reuniones como la encuesta, fueron planteados como una experiencia de metaevaluación, es decir fueron actividades enmarcadas en la necesidad de reflexionar acerca de los procesos y sus impactos en términos de mejora continua, con la intención de recuperar estos análisis para construir un saber institucional en torno a la evaluación institucional y académica.

Asimismo y teniendo en cuenta que en la actualidad existen 8 proyectos de Ley de Educación Superior con estado parlamentario, anticipando un debate que tendrá lugar en el país en un breve lapso, resulta necesario al interior de la UBA iniciar un intercambio de ideas orgánico que permita posicionar a la institución de una manera más clara y consensuada de cara al futuro.

De las opiniones relevadas, podemos observar que entre los aspectos más valorados del proceso, se plantea que la autoevaluación permite aumentar la información de la carrera y de la unidad académica; detectar debilidades y fortalezas, y de esta manera tomar conocimiento de lo que es necesario cambiar para mejorar. Se destacan también los planes de mejora acompañados por financiamiento, que posibilitan la compra de materiales, bibliografía; la implementación de sistemas de tutorías; equipamiento.

Gráfica 1. Valoración del proceso de autoevaluación.

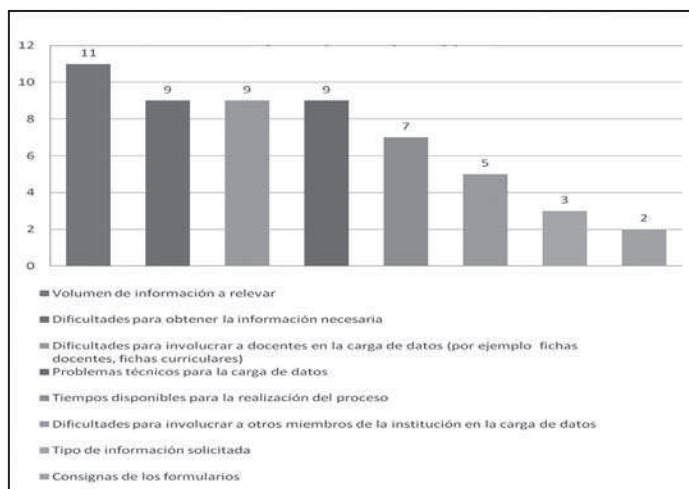


Fuente: Informe de relevamiento “Buenas Prácticas de evaluación y acreditación en carreras de grado de la UBA” (junio de 2011). Participan 6 facultades con carreras acreditadas.

Entre las dificultades del proceso, se plantea la resistencia y oposición política de distintos claustros de las unidades académicas, las diferencias, la falta de objetividad, la mirada sesgada de los pares evaluadores, los tiempos limitados para la autoevaluación para unidades académicas de gran tamaño, las complicaciones por la falta de sistematización de la información necesaria a nivel facultad y a nivel universidad; y la dificultad de aprobar reformas por ejemplo de los planes de estudio, cuando se trata de asuntos que por su envergadura requieren aprobación de los consejos directivos, y del Consejo Superior, órganos de gobierno de la universidad.

Una de las mayores dificultades observadas por las unidades académicas que acreditaron carreras de grado se relacionan con los tiempos para la autoevaluación, que según los actores de las distintas unidades académicas de la UBA, son tiempos pensados para instituciones universitarias de menores dimensiones, y no para una macrouniversidad como es la UBA. Incluso, también se hacen críticas a los sistemas informáticos de carga de datos (servidor unificado para carga de datos, fichas docentes, fichas de actividades curriculares, entre otras), poco amigables y que han ocasionado problemas técnicos de compleja solución durante la autoevaluación.

Gráfica 2. Dificultades surgidas a lo largo del proceso de autoevaluación.



Fuente: Informe de relevamiento “Buenas Prácticas de evaluación y acreditación en carreras de grado de la UBA” (junio de 2011). Participan 6 facultades con carreras acreditadas.

Otra crítica ha sido, el papel de los pares evaluadores, ya que algunos actores plantearon que en general, no han realizado una evaluación neutral, aplicando criterios de evaluación conforme a sus propias experiencias institucionales, en muchos casos bien diferentes a la de la UBA. Cabe señalar que la formación que reciben los pares evaluadores para llevar adelante esta tarea se reduce a un taller organizado por la agencia y la lectura del material alusivo. Es posible afirmar que siendo los pares evaluadores profesores destacados en sus disciplinas en alguna de las universidades del país, no necesariamente cuentan con suficientes herramientas técnicas que faciliten la tarea de evaluación que llevan adelante, en algunas ocasiones como primera experiencia de evaluación de carácter institucional.

Se reconoce, en general, el nivel académico de los pares en su disciplina pero se plantea que la mayoría de ellos no tienen formación y experiencia en evaluación y acreditación (Fernández Lamarra, 2003).

Con respecto a los pares evaluadores Marquina (2008) señala que es curioso observar que la Ley de Educación Superior habla de la conformación de equipos de pares de reconocida competencia en sólo un pasaje, y refiriéndose específicamente a la evaluación institucional (Art. 44). Todas las

regulaciones existentes orientadas al trabajo de pares fueron generadas por el decreto 173/96. En esa norma, se establece la conformación de Comisiones Asesoras para cada función de la agencia; se dispone la constitución de comités de pares para contar con recomendaciones técnicas en cada trámite de que se trate, conformados sobre la base de áreas disciplinarias o profesionales y aplicando criterios, estándares y procedimientos aprobados por la CONEAU, en los que serán debidamente instruidos; y se dispone la organización de un registro de expertos por áreas disciplinarias y profesionales con evaluadores del exterior también, en consulta con las universidades. Por su parte, allí se establecen condiciones y requisitos que deberán cumplir estos miembros, garantizando nivel intelectual, independencia de criterio y aceptación de reglamentos, a la vez que se establece que estos pares recibirán sumas compensatorias de acuerdo al trabajo realizado.

Para tomar conciencia de las dimensiones de la UBA, y su impacto en los procesos de autoevaluación y acreditación, resulta interesante considerar el caso de la carrera de Odontología, a modo de ejemplo comparando algunos datos con otras carreras que se presentaron a la acreditación. Por ejemplo, con respecto a los cargos docentes (que se reflejan en la carga de las Fichas Docentes, es decir la carga del curriculum vitae de cada docente en funciones según un formato preestablecido a tal fin), se observa claramente las diferencias cuantitativas, el cuadro establece una comparación entre una universidad nacional pública del país, una universidad privada y la Universidad de Buenos Aires.

Tabla 1. Diferencia cuantitativa entre universidades.

Carrera Odontología	Unidad Académica: UBA	A Unidad Académica Universidad Nacional (pública)	B Unidad Académica Universidad (privada)
Cargos docentes	1320	433	158

Fuente: Resoluciones de acreditación (CONEAU).

Otras dimensiones que se pueden observar hacen referencia a la cantidad de alumnos, de edificios en los cuales se realizan actividades de la carrera, cantidad de bibliotecas, cantidad de centros e institutos, laboratorios, hospitales, museos, entre otras. En todos los casos, los números de la UBA son claramente mayores con respecto a otras instituciones públicas y privadas,

y por lo tanto, resulta complejo, que se apliquen los mismos criterios, indicadores y tiempos para la evaluación.

Es posible pensar que dada la magnitud de la información requerida, aquella referida a los alumnos y los docentes, por ejemplo, podría ser muestral y no censal. Alivianar la carga de datos implica entre otras cuestiones poder contar con un lapso mayor de tiempo para dedicar a la reflexión y metacognición de los problemas fortalezas y debilidades favoreciendo el proceso de autoevaluación por sobre la recopilación de información.

También es importante señalar que a la hora de implementar los cambios requeridos por los pares evaluadores, en el caso de la UBA, se complejiza aún más, por la tradición de cogobierno en los órganos colegiados, ya que este funcionamiento supone tiempos más extendidos para discusión, el análisis y la toma de decisiones para la aprobación y posterior implementación de reformas académicas.

Conclusiones

En el presente trabajo, se analizaron los procesos de autoevaluación y de acreditación de las carreras de grado de la UBA. Se ha observado que los mecanismos, criterios y tiempos diseñados para estos procesos, no son los adecuados para una institución universitaria de importantes dimensiones. La Universidad de Buenos Aires, ha tenido una posición errática con respecto a las políticas de evaluación y acreditación universitaria, y por eso ha tenido al inicio una postura reactiva, que no le permitió participar en los procesos de definición de estándares para la acreditación de las carreras, y en ese sentido, la institución debió aceptar decisiones académicas relacionadas con los estándares, criterios e indicadores de evaluación, así como metodologías pensadas para unidades académicas mínimas.

Ajustarse a los estándares de acreditación implica generar acuerdos y consensos al interior de las carreras e instituciones que suponen una amplia participación de los diferentes claustros. Siendo el cogobierno la modalidad de funcionamiento organizacional, en algunos casos alcanzar consensos, reclama tiempos diferentes, además de ser la UBA una macrouniversidad, sus modalidades de resolución de decisiones implican procesos democráticos que requieren de debates y formalizaciones no siempre sencillas.

A pesar de los inconvenientes, los procesos de evaluación y acreditación han sido altamente valorados por los actores intervinientes, porque permiten

detectar fortalezas y debilidades institucionales y académicas, y planificar proyectos de cara a la mejora.

El desafío de una macroinstitución como es la UBA, con respecto a estos procesos de autoevaluación y acreditación de carreras, consiste en asumir un papel más activo en el diseño de metodologías de evaluación y en la definición de futuros estándares e indicadores que contemplen las dimensiones de la misma; esto implica involucrarse en de manera proactiva en los ámbitos de decisión a nivel nacional, asociaciones de decanos, Consejo Interuniversitario Nacional y Consejo de Universidades.

La evaluación universitaria como señala Marquina (2008) es un proceso político que exige, en tanto objeto de estudio, reflexionar sobre preguntas básicas: ¿para qué evaluar?, ¿quién evalúa?, ¿cómo se evalúa?, ¿qué se debe evaluar y cómo hacerlo? Preguntas que involucran una tensión inherente a la evaluación entendida como un espacio de conflicto. El conflicto sin embargo no invalida la discusión abierta y enmarcada institucionalmente sobre la evaluación y sus condiciones, es una necesidad y una responsabilidad política por parte de los agentes universitarios.

Por otra parte resulta indispensable recuperar el análisis de los actores que han participado hasta el momento de estos procesos e invitar a otros en la construcción de conocimiento sobre la evaluación institucional y académica. El debate sobre la calidad universitaria y su evaluación en el contexto de las normas nacionales e internacionales vinculadas a la acreditación de carreras de grado es una deuda y un desafío de la Universidad de Buenos Aires.

Referencias bibliográficas

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2003). *Sociedad, Estado y Administración: Evaluación y acreditación en la Educación Superior argentina*. Segundo Congreso Argentino de Administración Pública.

_____ (2003). Seminario-Taller “Evaluación y acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”. IESALC/ CONEAU, Buenos Aires, 8 y 9 de mayo de 2003.

_____ (2007). *La universidad en América latina frente a nuevos desafíos políticos, sociales y académicos*.

- MARQUINA, M. (2008). "Académicos como pares evaluadores en el sistema argentino de evaluación de universidades: diez años de experiencia". En: *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXVII, núm. 148, octubre-diciembre, 2008. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=60416038001>>
- NONAKA, T. (1999). *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. Oxford: University Press.
- NOSIGLIA, M.C. et al. (2010). *Elementos para el Análisis y discusión de la problemática de la evaluación y acreditación universitaria*. Documentos de gestión.
- RAMA, C. (2002). Encuentro de Rectores de las Macrouniversidades Públicas de América Latina y el Caribe. Caracas.
- SECRETARÍA DE ASUNTOS ACADÉMICOS (2011). Informe preliminar "Buenas prácticas de evaluación y acreditación en carreras de grado de la UBA".

XXI

Análisis de la formulación e implementación de la política de acreditación en la educación superior: el caso de los programas de psicología en México⁷²

Jaime Alonso González Altamirano
Fabiola Macías Espinoza
David Elicerio Conchas
CUCEA, Universidad de Guadalajara
México

Introducción

La década de los noventa en México, y otros países, se caracterizó por una serie de cambios políticos, económicos y sociales que impactaron en las políticas públicas de educación superior dando un giro hacia la evaluación como el eje rector de las mismas. Roth Deubel (2002) considera que:

Las políticas públicas son entendidas como programas de acción que representan la realización concreta de decisiones, al mismo tiempo, son entendidas como el medio usado por el Estado para modificar el comportamiento mediante el cambio de las reglas del juego.

⁷² Trabajo elaborado en el marco de la unidad de aprendizaje “Economía y Gestión del Conocimiento”, revisado por la Mtra. Rosa Alicia Rojas Paredes.

Las políticas públicas son la acción pública del estado, pero más allá de esto son un elemento en el que las políticas públicas construyen un marco, un espacio que da sentido, en el cual los actores van a redefinir sus problemas y a experimentar soluciones; por lo tanto, hacer una política pública, no es resolver un problema, sino construir una nueva representación de los problemas que instaura condiciones sociopolíticas para el tratamiento de éstos por la sociedad y, a la vez, que estructura la acción del Estado.

La política pública se desarrolla para y a través de actores sociales, es decir, las políticas tienen actores y nombres, que en nuestro caso se identifican con el nombre de Estado, Universidades, Consejos de Acreditación.

La formulación e implementación de una política pública requiere de un proceso previo de identificación de problemas del orden público que requieren de la atención del Estado para ser resueltos e ingresar a la agenda pública, sin la cual, la formulación e implementación no tiene sentido porque parten del vacío, sin embargo, el nivel de intervención del Estado se da en forma diferenciada según el tipo de política y actores que participen en el proceso, así como la normatividad que rige en un país, para nuestro caso, el artículo 3 constitucional.

En esta primera fase del ciclo de las políticas públicas el análisis versa sobre reconocer el proceso por el cual una autoridad pública o administrativa está abocada a tratar un tema. Aquí nos cuestionamos: ¿por qué en algún momento, y a través de qué mecanismos, un tema se torna problemático y obliga a las autoridades públicas o al Estado a intervenir a hacer algo?, es decir, la realidad se problematiza y es el resultado de la tensión entre el ser como construcción objetivada y el deber ser (Deubeth, 2002).

En ese sentido, el Estado mexicano, ante la emergencia de un grupo cada vez más amplio y diversificado de población demandante de educación superior, así como de la ampliación de la oferta educativa e institucional, decidió formular un plan de acción que le permitiera atender a la población tal como debería de ser, es decir, a través de políticas educativas de evaluación y acreditación, intentó ofrecer educación superior de calidad.

La transición hacia una sociedad del conocimiento que ya daba sus primeros signos a través de la llamada economía del conocimiento colocando a la ciencia y la tecnología en un lugar estratégico, esta transición exigió nuevos modelos de producción y transmisión del conocimiento, con lo cual las IES debieron modificar sus modelos educativos para hacer frente a esta nueva realidad, sin embargo, en el caso de la psicología se desató una multiplicidad de concepciones relativas al currículum y a la formación

profesional dando como resultado una falta de congruencia horizontal y vertical de los contenidos (Preciado y Rojas, 1993).

Un cambio relevante en el país para la educación superior fue la reforma del Estado, entendida no como un cambio en el texto constitucional ni como el redimensionamiento del aparato burocrático, sino como un proceso de adecuación permanente entre los órganos del Estado y las transformaciones propias al paso del tiempo en la sociedad (Contreras Acevedo, s/a), en el caso de las IES se tuvieron repercusiones en cuanto se modificó la relación de las mismas con el aparato gubernamental especialmente en lo referente al financiamiento, el cual, de acuerdo con las nuevas “reglas del juego” se otorgaría de acuerdo a los resultados obtenidos por medio de la evaluación.

Un aspecto más a considerar es la masificación de la matrícula que es un fenómeno ocurrido en casi todo Latinoamérica, pero en nuestro país tuvo su inicio en la década de los sesenta con un ritmo de crecimiento de 11.1% sin contar con la infraestructura adecuada. Entre 1960 y 1980, la matrícula se multiplicó por un factor de diez, pasando de 75.788 a 756.649 (ANUIES, 2000) este fenómeno marcaría al sistema de educación mexicano moderno al generar una demanda de docentes que superaba a la oferta de profesionales capacitados, entre 1960 y 1990 el número de docentes aumento en 901,7% (Pérez Castro, 2006).

Otro efecto derivado de la masificación fue la proliferación de las instituciones de educación superior y los planes de estudio dirigidos a atender la demanda emergente en todo el país. En el caso de la psicología, varios autores (Ribes, 1984; Herrera, 1993; Márquez, 2003; Ortiz, 2005; Millán, s/a) hacen mención de que este crecimiento acelerado y poco planificado de escuelas, repercutió en la calidad en la formación de los psicólogos.

La crisis económicas que se sufrieron en el país a mediados de los años 70, en 1982 y la de 1988 constituyeron una fuente de modificaciones para la educación superior, pues trajeron como consecuencia un cambio del paradigma del Estado benefactor al paradigma del Estado evaluador, al no contar con los recursos que se tenían antes de las crisis, se buscó conseguir financiamiento externo a través del Fondo Monetario Internacional (FMI) comprometiéndose el país a limitar el endeudamiento público, restringir el gasto público entre otras medidas que afectaron a las IES en cuanto a que el financiamiento se entregaría en base a la obtención de resultados.

Otro de los factores que fueron determinantes en la consolidación de los programas de acreditación como punto clave de la Agenda Pública fue el tratado de libre comercio y los replanteamientos que trajo consigo, pues a por medio de este pacto, el Estado mexicano vio la necesidad de replantear

su papel frente a la educación superior en general, así, el gobierno replanteó su papel frente a las instituciones de estudios superiores y tomó una postura en donde relacionaba el financiamiento al buen rendimiento y por lo tanto a la calidad de los programas expresada en programas acreditados.

Todos estos factores contribuyeron, en primer lugar al cambio en las relaciones entre las instituciones, la transición de un Estado benefactor a un Estado evaluador transformó las dinámicas de financiamiento, introdujo nuevos actores como lo son los organismos acreditadores y nuevas instituciones. La nueva lógica de competencia por fondos extraordinarios haría que las IES consolidadas y de nueva creación buscarán mejorar sus indicadores, entre ellos el número de programas acreditados, por lo que la acreditación se convirtió en un aspecto fundamental.

Esta etapa del ciclo de política pública es en la que se realiza la elaboración de propuestas, el estudio de soluciones y adecuación de los criterios que den respuesta al problema identificado. Por ello es un importante paso en que se conjugan los resultados posibles, pues permite al Estado y demás actores involucrados analizar los posibles efectos de intervenir o dejar de hacerlo, sin embargo, es necesario recordar que “la interacción con el mundo exterior, la organización y su contexto institucional significa que los objetivos de las políticas públicas no son la fuente de las guías para actuar” (Parsons, 2007) y por lo tanto, la identificación de problemas y su inserción en la agenda no significa, necesariamente, que las decisiones y políticas emanadas de ellas serán estables hasta su implementación y evaluación, más bien, implican reconocer que pueden cambiar para que tengan éxito, como es el caso de las políticas de acreditación.

Por lo anterior, los programas de acreditación han ido modificándose a lo largo del tiempo para ser como hasta ahora son, es decir, que han pasado de programas que asocian financiamiento a planeación, programas que asocian financiamiento a cantidad de alumnos atendido, programas que asocian financiamiento a infraestructura, hasta programas en donde la acreditación de la calidad, específica para áreas de estudio, es el indicador esencial para el financiamiento.

Deubel (2002) menciona que el Estado a través de su aparato político establece prioridades metas objetivos y acciones para dar solución a un problema, lo cual está determinado por una serie de factores intervinientes, como los económicos, sociales o políticos. En el caso mexicano, el TLC, la expansión educativa, la expansión institucional, la crisis económica de los 70 y la problemática universitaria del 68 fueron indicadores críticos para que el Estado se replantea la posibilidad de intervenir en la situación y en

ese sentido plantear objetivos que le permitieran resolver el conflicto de la calidad educativa en las IES nacionales.

En este proceso es donde se vislumbran los posibles intereses que pueden tener los involucrados acerca de las soluciones y por ello las soluciones que se presentan a determinado problema pueden no ser pertinentes para todos. La definición de un problema, a pesar de ser un problema político, requiere de una definición objetiva de los problemas que surgen en la sociedad, para que así, la intervención del Estado sea legítima.

Para lograr su propósito, en esta etapa del ciclo de las políticas públicas, el Estado establece una estructura administrativa que coordine las acciones, racionaliza sus mecanismos y proceso de elección de las áreas que necesitan atención, analiza cuáles son los actores involucrados acerca del contexto internacional y las posibilidades a nivel nacional, como los organismos acreditadores, las universidades, las leyes.

Los instrumentos de intervención del Estado frente a los problemas son variados y el análisis de las políticas requiere de la observación de los instrumentos que usa el mismo, lo que revela la concepción predominante de autoridad, por lo anterior, para conocer el tipo de intervención que ha realizado el Estado mexicano frente a los procesos de acreditación, es necesario conocer algunas de las formas que adquiere su interposición, entre las que se encuentran: Instrumentos prescriptivos (utilizan la obligación como medio para obtener el cambio de comportamiento), Instrumentos de incentivos (induce la conducta mediante la recompensa al comportamiento esperado), Instrumentos de delegación (a través de los cuales se delega responsabilidades del Estado a paraestatales o privados), entre otros.

En el caso de la acreditación de instituciones y programas educativos, el Estado mexicano ha hecho uso de los instrumentos de incentivos, de prescripción y de los de delegación, puesto que ha utilizado el financiamiento como incentivo para aquellos programas e instituciones acreditadas por organismos paraestatales los cuales se contactan a través de instrumentos de delegación, así mismo, a través de prescripciones, el Estado, junto con sus leyes y reglas de operación de programas ha indicado las formas en que cada institución debe realizar su auto evaluación, así como de las condiciones en que cada comité de evaluación debe funcionar para ser acreedores a un incentivo de financiamiento.

Un tema se vuelve problemático y es atendido por las autoridades o el Estado cuando estas lo identifican como problema que requiere intervención y lo inscriben en la agenda pública. Así, para que la calidad de la educación en México, especialmente la educación superior, fuera vista como un problema,

se presentaron una serie de factores detonantes, como la masificación de la educación, la ampliación de los programas educativos de baja calidad y sin regulación, las demandas del contexto internacional en materia de competencias y habilidades, la emergencia de profesores sin las competencias necesarias para realizar las actividades docentes, la infraestructura precaria en la que se llevaban a cabo las actividades de enseñanza-aprendizaje, entre otras.

Por otra parte, para que una acción sea atendida por el Estado deberá ser considerada digna de entrar a la Agenda Pública, es decir “conjunto de problemas percibidos que necesitan un debate público, o incluso la intervención de las autoridades públicas legítimas” Deubet (2002), por lo tanto, al ser la Agenda una percepción, los problemas pueden ser excluidos o integrados a la agenda pública de acuerdo a la administración en turno.

Garuad (1990) propone la construcción de cinco modelos de inscripción en la de políticas en la Agenda Pública a partir de la combinación de variables y actores, a saber: el modelo de la movilización (cuando surge por la movilización de los ciudadanos a favor de unos intereses), el modelo de la oferta política (surge de políticos con la intención de ganar apoyo), el modelo de la mediación (suerte de las propuestas de medios de comunicación para generar una demanda social) y el modelo de la anticipación (en el que las autoridades públicas actúan por anticipación ante un problema). En las universidades mexicanas, el Estado fue el impulsor de las políticas de acreditación, pues anticipo la necesidad de planear la educación superior para mejorar su calidad, sin embargo, otros fueron los factores que tuvieron gran peso en la formulación de la política, tales como los organismos internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano, los países miembros del TLC, la ANUIES y la SEP, por lo tanto el proceso de inscripción a la agenda pública no fue unívoco.

Antes de continuar es sano definir a la acreditación con el fin de homologar el entendimiento de la misma, en esta lógica, de acuerdo con la ANUIES (1993):

Acreditación: Es un procedimiento, usualmente sustentado en un autoestudio, que tiene como objetivo registrar y confrontar el grado de acercamiento del objeto analizado con un conjunto de criterios, lineamientos y estándares de calidad convencionalmente definidos y aceptados. Implica el reconocimiento público de que se cumple con determinado conjunto de cualidades o estándares de calidad. La acreditación se realiza ante un organismo especializado

y depende, en última instancia, de un juicio externo a la institución. La acreditación se practica tanto a instituciones cómo a programas académicos.

De esta definición se pueden rescatar aspectos importantes, el primero es que la acreditación debe ser precedida por un autoestudio que buscará determinar las brechas existentes entre los objetivos y metas institucionales y la realidad. El segundo es que la acreditación es un procedimiento, es decir, una serie de pasos bien definidos que llevan una planeación, y por tanto no puede hacerse de forma improvisada. Otro aspecto a resaltar es que se realiza ante un organismo externo y formado por especialistas en el área lo cual le otorga determinada carga de objetividad a la acreditación.

En el siguiente apartado se describirá la política de la modernización educativa, de la cual se desprende la acreditación en sus diversas formas pero para el interés del presente trabajo nos centraremos en la acreditación de programas educativos.

La política de la modernización educativa

Una política pública se refiere a “una lógica racional, una manifestación de un juicio meditado” (Parsons, 1995), esto es, plantear una política presupone que se tiene la comprensión del problema que se pretende solucionar así como las razones o argumentos que sustentan las acciones a emprender como las indicadas para resolver el dilema. Por lo tanto, una política pública no surge de la nada, el caso de la política de la modernización educativa no es la excepción.

Diversos organismos de índole nacional e internacional han dado su postura respecto a la calidad de la educación Sánchez Gutiérrez (2005) recopila las más relevantes, según este autor, la UNESCO (1996) la considera como uno de los ejes rectores para el cambio de la educación y su evaluación tanto interna, interinstitucional, como externa, forman parte de la visión a futuro que propone este organismo, el Banco Mundial (BM) (2000) por su parte toma a la evaluación de la calidad como uno de los retos más importantes junto a la expansión de la cobertura, postura que en lo fundamental comparte la ANUIES (1998), para el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (1997) mejorar la calidad es uno de los aspectos cruciales de la política para el sector educativo y en el mismo tono la OCDE (2000) manifiesta este aspecto como un área crítica que requería reformas.

Ante un panorama crítico en el sistema educativo, el contexto en que el mismo se desenvolvía y en base a las recomendaciones de los diversos organismos nacionales e internacionales se impulsaron reformas en este sector. Después de elaborar un diagnóstico educativo del país realizado por la revista Nexos y con base a otros estudios elaborados con la misma finalidad, se llega a la conclusión de que los resultados orientaban hacia una reforma profunda del sector educativo como solución de fondo.

Carlos Salinas al principio de su gestión declaró que la calidad de la educación sería el eje fundamental de toda la política educativa, esto se reflejó en el Plan de Modernización Educativa (1988-1994) pero donde se privilegió la aplicación de esta política fue en la educación superior universitaria “quizás por el hecho de tratarse del sector educativo con más elevada preparación intelectual y mayores financiamientos per cápita, a la vez que con menor control político directo del Estado” (Varela Petito s/a), sin embargo en el discurso oficial, el objetivo de esta política iba orientado hacia la rendición de cuentas por parte de las universidades públicas a la sociedad.

Como política pública, la evaluación va articulada de mecanismos que juntos nos muestran claramente el cambio de paradigma, la transición en esta etapa de un Estado benefactor hacia un Estado evaluador. En el desglose de la política, Muñoz García (2002) enuncia los principios generales que durante el sexenio de Salinas orientaron la gestión del régimen educativo:

- Revitalización del sistema de planeación indicativa (o de concertación) derivado de la intersección SEP-ANUIES.
- Se afirma que el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (aprobado por la ANUIES en 1986) forma parte de la estrategia general.
- Se establecen como líneas programáticas las de evaluación, aplicación de los recursos disponibles y proceso de reforma institucional.
- Se indica que el crecimiento y distribución de la oferta se orientará por tres principios: mejor uso de la capacidad instalada, gradualismo en el crecimiento de las instituciones que no han alcanzado su tamaño óptimo y apertura de nuevas opciones, principalmente en el sistema de educación abierta.
- Además, el crecimiento se administrará a través del esquema de desconcentración y regionalización derivado del PND. Se plantea la necesidad de una política para que los estudiantes de escasos recursos accedan a la educación superior.

Entre los elementos que acompañan a la evaluación sobresalen la competencia por el financiamiento extraordinario y su diversificación, la apertura de las universidades a una revisión externa a ellas, la vinculación con el sector productivo, la innovación organizativa y la reordenación administrativa (Mendoza Rojas, s/a) todos estos elementos fueron diseñados de tal forma que las IES no vieran amenazada su autonomía, puesto que sólo entran las que así lo desean, aunque los recursos extraordinarios vienen condicionados a estos elementos.

Como analizaremos, esta política ha permanecido prácticamente sin cambios en los siguientes sexenios. Ernesto Zedillo influido por los objetivos para la educación planteados por la UNESCO, en su Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000 dio continuidad a las políticas educativas impulsadas por su antecesor, en este programa se enfatizan como retos educativos conceptos tales como “equidad, calidad y pertinencia”, en cuanto a la calidad se afirma en el documento que, entre otras acciones, se apoyará en el mejoramiento de los planes y programas de estudio.

Con la llegada de Vicente Fox al poder las políticas de educación tuvieron, de nueva cuenta, una continuidad con las de su predecesor, dando un énfasis a la equidad en la educación pero también se recalca la calidad de la misma, entre las propuestas para este último punto resaltan la ampliación de los sistemas de acreditación y la creación de nuevos modelos para estimular la calidad de las instituciones.

Como podemos observar, la política para la modernización educativa ha permanecido prácticamente sin cambios desde su formulación, y de acuerdo con Pallán y Marúm (2004) se ha visto una continuidad en las políticas educativas para la educación superior en el último cuarto de siglo.

Organismos para la evaluación

Como revisamos en el apartado anterior, uno de los ejes para la modernización educativa se refiere a la calidad en la educación, para mejorar estos niveles se propuso la autoevaluación y la evaluación externa de las instituciones, para ello se fortalecieron y crearon diversos organismos para la evaluación, certificación y acreditación de las instituciones, programas educativos, investigadores y personal académico, revisaremos los organismos que para el caso que concierne a este trabajo tienen más relevancia.

En 1989 se creó la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), cuyos fines se orientaba hacia la creación de una

cultura de la evaluación en las IES, esto es, que el proceso de evaluación se convirtiera en un proceso continuo y permanente, además, propondría criterios y estándares de calidad para las distintas funciones de la educación superior, siguiendo como pauta las cinco líneas de evaluación señaladas en el Programa para la Modernización Educativa. Un aspecto importante a considerar es que el CONAEVA era un organismo híbrido, pues participaban en él tanto instituciones de educación superior como la SEP.

El Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) se crea como resultado de un proceso de negociación entre la ANUIES y la SEP para orientar el proceso de materialización de la política de evaluación. Este fondo, obtenido por competencia entre proyectos elaborados por IES, se convirtió en una alternativa para apoyar el cambio cualitativo de las instituciones, que además ayudó a las mismas a salir adelante ante el rezago financiero que provocó la crisis.

La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) es una Asociación civil sin fines de lucro y de libre afiliación, constituida en 1982 que aglutina a instituciones educativas privadas con el propósito de mejorar la comunicación y colaboración entre ellas y el resto de las IES del país.

En 1991 se crean los CIEES, como organismos de carácter no gubernamental cuyos objetivos se encaminan a coadyuvar al mejoramiento de la calidad de la educación en el país a través de evaluaciones interinstitucionales. En la actualidad, los CIEES están conformados por nueve comités y en su existencia ha concentrado su actividad en la evaluación diagnóstica sin ejercer sus facultades para acreditar programas académicos (Rubio Oca, 2006).

El Consejo Nacional Para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), es el organismo avalado por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) para establecer y aplicar una metodología general de evaluación, de un marco de referencia, indicadores y parámetros de calidad para la acreditación de la psicología en México,... en tanto se apeguen a las disposiciones de orden general de este organismo, podrán ser ejercidos con autonomía y aplicarse criterios complementarios que se consideran apropiados para el cabal desempeño de sus funciones (SEP, 2003). El CNEIP como Comité Interinstitucional de Evaluación de la Educación Superior, trabaja con la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) que es el organismo que se encarga de evaluar a las instituciones de educación superior, y donde se establecen los criterios para evaluar a las instituciones que imparten los programas de psicología.

Ahora que conocemos los organismos involucrados en la acreditación y evaluación que impactan en nuestro estudio, en el siguiente apartado se hará mención al proceso que se sigue para acreditar un programa de estudio.

El proceso de acreditación institucional

El proceso de acreditación, si bien posee determinadas variaciones específicas de acuerdo al organismo encargado de realizarlo, de manera general se basa en la verificación por parte de algún organismo acreditador de los resultados de un diagnóstico elaborado por la misma institución interesada en obtener su acreditación, se basa en normas establecidas que las IES conocen y aceptan acogerse a las mismas. Este proceso se compone, de manera general, de tres fases:



En la fase de reconocimiento se le otorga a la institución una autorización oficial para que dé inicio a sus actividades académicas. En una segunda etapa, denominada seguimiento sistemático, se determina la capacidad de la institución para desarrollar su proyecto educativo. Finalmente en la etapa de acreditación propiamente dicha, se realiza una evaluación a la institución, con el objeto de verificar los resultados de un autoestudio previamente elaborado por la instancia evaluada, en base a criterios, indicadores y elementos previamente aceptados.

De acuerdo con el College Board, la acreditación puede ser de dos tipos:

- Institucional, es decir, considera las características globales de la institución como un todo, se evalúa tanto los programas educativos como las cuestiones financieras, la gestión institucional, los servicios dirigidos hacia los estudiantes, los recursos disponibles en su biblioteca entre otros.
- Especializada, en este caso se centra la evaluación en áreas específicas, ya sea disciplinares, profesionales u ocupacionales y se consideran criterios más rigurosos y específicos en cuanto al contenido del currículo o bien, el porcentaje de profesores de tiempo completo, el modo de selección de profesores entre otros criterios.

Es importante hacer una aclaración, el estatus de “institución acreditada” no significa que en esa institución todos sus programas estén acreditados o que cuenten con la misma calidad, sino simplemente que dicha institución cuenta con objetivos educativos apropiados, dispone de recursos suficientes para llevar a cabo los objetivos planteados, y cuenta con la capacidad de gestión para alcanzarlos y, posteriormente, darles seguimiento para mantenerlos.

Ambos tipos de acreditación requieren de reevaluaciones periódicas para conservar su estatus de instituciones o programas acreditados.

Para que una institución tenga un reconocimiento oficial de un programa existen tres opciones, la primera es mediante las instituciones autónomas, que en México existen 34, la segunda es a través de la incorporación donde las universidades autónomas se responsabilizan de vigilar que los programas que las instituciones privadas atiendan al currículo que imparten, bajo los mismos estándares que la institución autónoma y por último mediante el otorgamiento del reconocimiento de validez oficial emitido por el gobierno federal o estatal.

El caso de los programas de Psicología

Hemos mencionado en los apartados anteriores, como los cambios contextuales muestran una problemática que es llevada a la agenda pública para convertirse en una política, sin embargo que tanto esta política a partir de su implementación ha tenido éxito y cuáles son los efectos que ha traído consigo este proceso.

Para este análisis tomamos como caso particular, los programas de psicología, haciendo un análisis del impacto cuantitativo de los programas acreditados por el CNEIP.

En cuanto a la masificación expresada como proliferación de instituciones que ofrecen programas de psicología tomamos a consideración los estudios realizados por Márquez (2003), Millan (s/f) y Ortiz (2005) de los cuales realizamos la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 1. Crecimiento de la licenciatura en Psicología durante los últimos 50 años.

Año	Licenciaturas
1954	5
1967	10
1970	14
1977	40
1980	54
1981	66
1987	92
2003	318
2007	494

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, Ortiz (2005) dice que el incremento de las licenciaturas en psicología siguió una tendencia de cuatro nuevos programas por año entre 1973 y 1987, pero aumento hasta alcanzar cifras entre seis y ocho programas por año entre 1987 y 1999.

Dicho incremento se vio favorecido a partir de los años setenta por las políticas educativas nacionales que pretendían dar respuesta a la creciente demanda de los estudiantes por conseguir espacios para realizar estudios superiores, así como por la política de asignar recursos en razón del volumen de la población estudiantil, lo que en su momento condujo a la masificación de la educación superior.

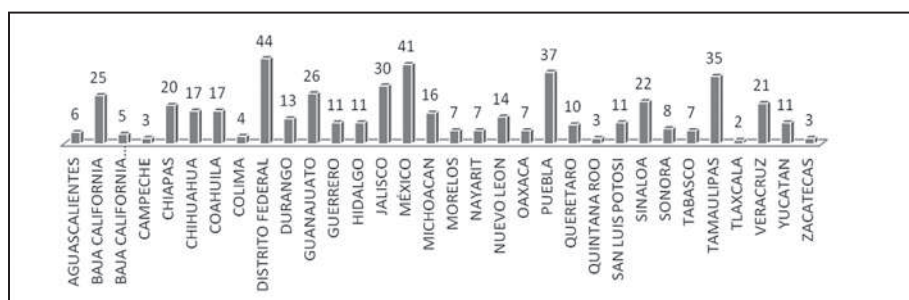
Este fenómeno tuvo como consecuencia que los programas crecieran sin una regulación adecuada, lo que ha repercutido más, bajo el signo de un empobrecimiento general de la calidad, de sus funciones educativas, que en lo referente al desarrollo de la renovación o la innovación de sus quehaceres esenciales (Herrera, 1993). Sin embargo; ¿cuál ha sido la situación con respecto al aumento acelerado en los últimos años?

Tomando como fuente el catalogo de carreras de la ANUIES⁷³ (2007), llevamos a cabo un diagnostico sobre el número de carreras de psicología que existen en el país, para identificar cual ha sido el aumento de licenciaturas de psicología a partir del último estudio que hizo Ortiz (2005) y cotejarlo

⁷³ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

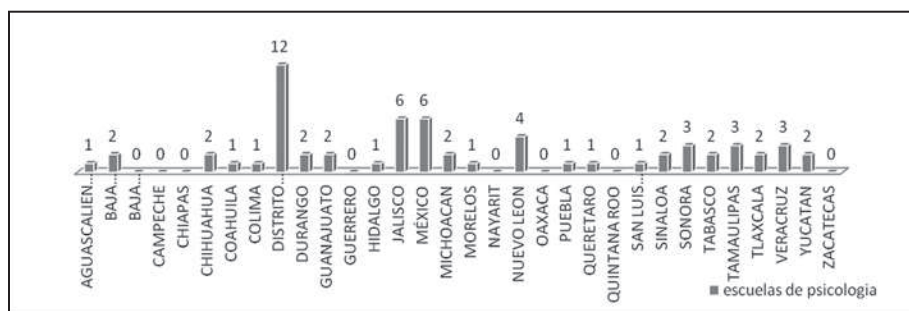
con el número de programas acreditados por el CNEIP; en las gráficas 1 y 2 se muestran los resultados encontrados.

Gráfica 1. Licenciaturas en Psicología por estado.



Fuente: *Catálogo de carreras* (ANUIES).

Gráfica 2. Programas Evaluados por el CNEIP.



Fuente: *Catálogo de carreras* (ANUIES).

El total de licenciaturas que la ANUIES reconoce al 2007 son 494 escuelas de psicología en el país, siendo los estados con mayor concentración el Distrito Federal (8,9%), México (8,29%), Puebla (7,48%) y Jalisco (6,0%). En ese mismo tenor durante el 2003 y el 2007 proporcionalmente ha habido un aumento de 176 planes de estudio, aproximadamente 44 planes por año, estos últimos planes de estudios fueron creados dentro del marco de las políticas de evaluación, sin embargo cual ha sido el impacto respecto al número de programas que están acreditados. De los 494 planes de estudios identificados por ANUIES solo 63 se encuentran acreditados por el CNEIP, lo que equivale al 12,76% del total de planes de estudio (véase tabla 2).

En el caso de Jalisco se realizó un análisis de las escuelas que existen en el Estado y que tienen un Registro de Validez Oficial (REVOE) ya sea por

la Universidad de Guadalajara o por la Secretaria de educación Pública, los resultados se encuentran en la tabla 2.

Tabla 2. Programas evaluados por el CNEIP en México.

Institución	Escuela	Sedes	ANUIES	CNEIP
Universidad de Guadalajara Pública Autónoma	Centro Universitario de Ciencias de la Salud	1	Sí	Sí
	Centro Universitario del Sur	1	Sí	Sí
	Centro Universitario del Norte	1	Sí	
	Centro Universitario de Los Lagos (Lagos de Moreno)	1	Sí	
	Centro Universitario de la Ciénega	1	Sí	
	Centro Univ. de Los Lagos (San Juan de los Lagos)	1	Sí	
	Centro Universitario de los Altos	1	Sí	Sí
	Centro Universitario de la Costa	1		Sí
Escuelas incorporadas a la Universidad de Guadalajara	Centro Universitario Guadalajara Lamar	1		
	Centro Universitario UTEG	1	Sí	
	UI Estudios Superiores Internacionales	1	Sí	
	Centro Educativo Lipro	1	Sí	
	Centro Universitario UNE	3	Sí	
	Centro Universitario de Monterrey	1		

Escuelas con registro de validez oficial de la Secretaría de Educación Pública	Centro Educativo de Estudios Superiores	2	Sí	
	Instituto de Estudios Superiores de Autlán	1	Sí	
	ITESM (Psicología Org.)	1	Sí	
	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente	1	Sí	Sí
	Universidad Autónoma de Guadalajara	1	Sí	
	Universidad del Valle de Atemajac	3	Sí	Sí
	Universidad del Valle de México	2	Sí	
	Universidad Marista de Guadalajara	1	Sí	
	Universidad Tecmilenio (Psicología Org.)	1	Sí	
	Universidad Tecnológica de México	1	Sí	
	Universidad UNIVER	5	Sí	
	Centro de Estudios Superiores UTEGRA	1		
	Centro Mexicano de Programación Neurolingüística	1		
	Colegi Técnico Decroly A.C.	2		
	Universidad de Desarrollo Profesional	1		
	Universidad Metropolitana de Occidente	1		
TOTAL		41	22	6

Fuente: Elaboración propia a partir del *Catálogo de carreras* ANUIES (2007), Secretaría de Educación Pública y Universidad de Guadalajara (IRVOE).

El total de programas de licenciatura en psicología es de 41, siendo solo 22 las reconocidas por la ANUIES y de las cuales solamente 6 se encuentran acreditadas por el CNEIP lo que equivale al 14,63% del total de las licenciaturas.

Como conclusión podemos apreciar que no ha habido un impacto significativo en cuanto al número de programas acreditados, lo que nos hace llegar al supuesto de que esta política aun no ha tenido un impacto favorable en su implementación.

Conclusiones

A partir de este análisis sobre la formulación y la implementación de las políticas de acreditación aterrizándolo en el ejemplo de los programas de psicología, hemos llegado a la conclusión de que hace falta una brecha importante que vincule el sentido y el propósito claro de la política con todos los actores.

El surgimiento de esta política no tomo a consideración los efectos que dentro de una disciplina podrían suscitarse.

Tanto en el momento en que se dio el fenómeno de la apertura de la matrícula, así como del aumento del financiamiento sin regulación dio como consecuencia una apertura a diversos enfoques y perspectivas que modificaron e incluso distorsionaron el sentido y el propósito de la disciplina haciendo que los tomadores de decisiones de organismos gubernamentales sean quienes regulen la evaluación de la disciplina, colocándola dentro de áreas diferentes como ciencias de la salud, o ciencias sociales.

En este sentido la apertura de escuelas no se hizo a partir de un análisis que contemplara el comportamiento de los factores estructurales que definen la dinámica del empleo del psicólogo, servicios y producción.

A partir de la creación de las políticas de evaluación, ¿se han resuelto estas problemáticas?

Esto ha traído discusiones y repercusiones en cuanto a la formación del psicólogo ya que el número de escuelas privadas ha ido en aumento, sin embargo más del 80%⁷⁴ de las escuelas de psicología en el país no se encuentran dentro de los estándares de calidad que se establecieron a partir de la implementación de las políticas de evaluación.

⁷⁴ Resultado obtenido a partir del análisis de las carreras de psicología ANUIES y los programas acreditados por CNEIP.

El principal riesgo de la psicología es el ajuste gradual que la misma ha tenido, debido a las presiones del estado, lo que trajo como consecuencia una actitud ecléctica sobre la profesión, y el debilitamiento de la tradición intelectual de las distintas corrientes.

Consideramos pues, que los mecanismos por los cuales se intenta dar sentido y regulación a estas instituciones no han cumplido su cometido y que en la actualidad las políticas de evaluación y acreditación han cambiado su foco de interés por generar mecanismos para regular y establecer el financiamiento, y no por la calidad y el mejoramiento de las instituciones.

Referencias bibliográficas

ACOSTA, A. (2002). *Ensamblajes conflictivos. Políticas públicas y reformas universitarias en México 1982-1992*. El caso de la Universidad de Guadalajara. México: Universidad de Guadalajara

_____ (2004). “Bajo el cielo ¿protector? De la globalización”. En: *Una modernización anárquica*. IESALC-CUCEA. México: Universidad de Guadalajara.

ANUIES (2007). *Catálogo de carreras de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos*. [Fecha de consulta: 16 de junio de 2010]. Disponible en: <http://www.anuies.mx/servicios/e_educacion/index2.php>

_____ (1993). *Acreditación universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencias*. Santiago de Chile.

CNEIP (2002). *Perfil profesional del psicólogo y situación actual de la Enseñanza de la Psicología en México*. Xalapa, Veracruz, México.

CONTRERAS, R.; SÁNCHEZ, M.G. (s/a). *La reforma del estado mexicano*. Memorias de Congreso.

- COPAES (2010). *Programas académicos acreditados por el CNEIP*. [Fecha de consulta: 30 de junio 2010]. Disponible en: <<http://www.copaes.org.mx/oar/oar.htm#Programas%20Acreditados>>
- Dirección General de Educación Superior Universitaria (2010). *RVOE de las carreras de psicología en el estado de Jalisco*. Disponible en: <<http://www.sirvoes.sep.gob.mx:7018/sirvoes/index.jsp>>
- HERRERA, A. (1993). “*La formación profesional del psicólogo. Líneas de trabajo para la configuración de un proyecto alternativo de profesión*”. En: *Perfiles Educativos*, n° 59.
- MARTÍNEZ, E.; LETELIER, M. (eds.) (1997). *Evaluación y acreditación universitaria: metodologías y experiencias*. Caracas, Venezuela: UNESCO.
- MARÚM, E. (1997). “*Las implicaciones de TLC en la educación superior mexicana*”. En: *Perfiles Educativos*. Vol. XIX, n° 76/77 (abril-septiembre). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- MENDOZA, J. (s/a). “*Evaluación, acreditación, certificación: instituciones y mecanismos de cooperación*”. En: MUNGARAY, A.; VALENTI, G. (coords.) (s/a). *Políticas públicas y educación superior*. Chile: ANUIES.
- MILLÁN, B. (s/a). “*La psicología mexicana: Una profesión*”. En: *Crisis*. [Fecha de consulta: 30 de junio 2010]. Disponible en: <http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res043/txt4.htm>
- ORTIZ, G. (2005). *La formación de psicólogos en México*. Foro de Recursos Humanos en Salud, Estado Actual y perspectiva. Organizado por la Comisión de Salud de la LIX Legislatura de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- MUÑOZ, H. (2002). “*Transformaciones del sistema de enseñanza superior en México en la década de los noventa*”. En: *Universidad*,

política y cambio institucional. México: Centro de Estudios sobre la Universidad.

PALLÁN, C.; MARÚM, E. (2004). “Veinte años de políticas de educación superior. Continuidad y oportunidades”. En: GARCÍA, A.; GUTIÉRREZ, G.; TORRES, G. (coords.). *El nuevo milenio mexicano. Tomo 4. Los retos sociales*. México: UAM-A-Ediciones y Gráficos Eón.

PARSON, W. (2007). *Políticas públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México: FLACSO.

RIBES, E. (1984). “Algunas reflexiones sociológicas sobre el desarrollo de la psicología en México”. En: *Revista Mexicana de Psicología*, 1(1).

ROJAS, R. (2008). “Políticas para la calidad de la educación superior y su implementación en la Universidad de Guadalajara”. En: *Actores y procesos de la calidad e innovación educativas*.

RUBIO, J. (2006). “Mejora y aseguramiento de la calidad de la educación superior”. En: *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*. México: FCE.

ROTH, A. (2002). *Políticas públicas: Formulación, implementación y evaluación*. Colombia: Ediciones Aurora

SÁNCHEZ, J. (2005). “Criterios internacionales y nacionales relacionados con la calidad y competitividad en las instituciones de educación superior”. En: *Una cultura de calidad en instituciones de educación superior: el caso del CUCEA de la UdeG*. México: Universidad de Guadalajara.

SANTACREU, J. (1996). *Entrevista a Emilio Ribes, un amante de la psicología*. 66. [Fecha de consulta: 2 de julio 2010]. Disponible en: <<http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1096>>

SEP (2003). *Informe nacional sobre la educación superior en México*. [Fecha de consulta: 16 de junio de 2010]. Disponible en: <<http://www.anuies>.

mx/ . . ./01_Informe_Nacional_sobre_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf>

VARELA, G. (s/a). “*La política de la educación superior en la década de los 90: Grandes esperanzas e ilusiones perdidas*”. En: MUNGARAY, A.; VALENTI, G. (coords.) (s/a). *Políticas públicas y educación superior*. Chile: ANUIES.

XXII

Reestructuración curricular. Elemento clave para alcanzar la calidad a través de la acreditación de sus programas educativos: la experiencia en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

María Isabel Zapata Vásquez

Ramona Elizabeth Sanlúcar Estrada

Silvia Patricia Aquino Zúñiga

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
México

Introducción

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) asume los retos y desafíos de la educación superior del siglo XXI, considerándola en principio, como un bien público y al conocimiento que se genere, con un profundo compromiso social y al servicio de la humanidad.

Para lograr lo anterior, los procesos de evaluación y acreditación asumen la pertinencia de la educación superior como elemento indispensable para lograr la calidad. En este sentido, la educación superior trasciende las demandas de la economía o del sector productivo, ya que toma en cuenta los desafíos y demandas que le exige e impone la sociedad en su conjunto; es decir, a un *deber ser* ligado a los grandes objetivos, necesidades y carencias de la sociedad y los retos del contexto mundial en que las IES están insertas; no sólo en los aspectos cuantitativos y cualitativos como son la formación

de personal de alto nivel, investigaciones acordes a la problemática nacional y del entorno; las tareas de extensión y servicios así como una nueva visión de la vinculación de la universidad con los sectores sociales y productivos.

Los retos y transformaciones que deben afrontar las IES hacen especial énfasis en la calidad de las instituciones de educación. Calidad, evaluación y acreditación son términos que no se pueden disociar, ya que las acciones llevadas a cabo para su realización tienen una significación social importante de reconocimiento y de desarrollo universitario.

La calidad de la educación ha sido abordada por autores como Schwartzman (1999); Fernández Lamarra (2005); Días Sobrinho (1998); Navarro (1997), por mencionar algunos, cuya concepción depende si es vista desde los actores, como construcción social, como proceso de modernización o como procesos y resultados.

Es decir, el concepto de calidad debe ser considerado desde su estructura multidimensional y desde su relatividad en tanto depende de la misión, los objetivos y los actores de cada sistema de Educación Superior (ES).

Para la UNESCO, calidad es la adecuación del ser y quehacer de la ES a su deber ser. La definición de la UNESCO (París, 1998) sintetiza el espíritu de otras definiciones de calidad. Partiendo de esta premisa, se señala que cada uno de los elementos institucionales que componen la definición de calidad (Deber ser, Quehacer y Ser) es evaluado, predominantemente, con una categoría específica. Así la misión, al igual que los planes y proyectos que de ella se deriven, son evaluados en cuanto a su pertinencia; el funcionamiento (Quehacer) es evaluado en términos de eficiencia y los logros y los resultados son evaluados en cuanto a su eficacia.

Los mecanismos de evaluación sitúan a las IES en un mercado competitivo por resultados, eficiencia y reconocimiento, a los cuales están asociados recursos que provienen de los fondos públicos y llevan a la introducción de mecanismos de gestión de tipo empresarial en la dirección de las universidades.

Bajo esta mirada, se señala cada vez más que las instituciones deben ser *eficientes y eficaces*, donde la eficacia es la obtención de los resultados deseados y la eficiencia se logra cuando se obtiene un resultado deseado con el mínimo de insumos. Otro concepto relacionado a la eficiencia y eficacia es la *productividad* definida como la relación entre los outputs e inputs, esto es, entre los productos y los insumos necesarios para su producción, es decir, refleja la eficiencia de las operaciones internas o cuán bien se emplean los recursos en un sistema (Seymour, 1995).

La productividad y eficiencia que se le exige a las universidades no solo tiene una dimensión económica sino también de eficiencia social, entendida como la capacidad de satisfacer, sin limitaciones de tipo alguno, la creciente demanda con una educación masiva de calidad, altamente pertinente ante los requerimientos de la sociedad como así también consciente de las carencias e inequidades que en esa sociedad se verifica (UNESCO, 1998).

Lo anterior ha llevado a las IES a responder a los desafíos mencionados, implementando requerimientos de calidad e innovación, congruencia académica, pertinencia de los programas de estudio acorde a las necesidades de desarrollo del país, que a su vez, permita a las instituciones asumirse con equidad, compromiso y humanismo, con la finalidad de contribuir en la construcción de una mejor sociedad, con una autonomía responsable, estructuras de gobierno y operación transparente con la sociedad y atender el desarrollo del claustro⁷⁵.

Caracterización de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco ha sido la primera institución de educación superior pública en el estado con el estatus de universidad desde 1958. Este dato cobra gran relevancia si se tiene en cuenta que para el año 2003 en la entidad existen otras 20 instituciones públicas y privadas que ofrecen ES; en donde la UJAT alberga al 51% de la matrícula total de educación superior en el estado, lo que la convierte en una institución de mayor tradición y de importancia histórica (UJAT, 2004).

La UJAT, como Institución Superior Pública, tiene la misión de contribuir de manera significativa al desarrollo del país, con particular interés en el Estado de Tabasco.

⁷⁵ La necesidad de enfrentar estos retos ha sido y es una preocupación constante de la comunidad internacional. Alrededor de estos retos se ha generado una serie de debates para lograr una ES que responda a las exigencias de los nuevos tiempos, en los que se destacaron el de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en octubre de 1998, así como la celebración de cinco conferencias regionales preparatorias: la Habana, noviembre de 1996; Dakar, abril de 1997; Tokio, julio de 1997; Palermo, septiembre de 1997 y Beirut, marzo de 1998; todas ellas promovidas por la UNESCO (UNESCO, 1998).

La misión universitaria incluye de manera esencial la investigación, la generación y aplicación de conocimientos en el área de la ciencia y la tecnología; el compromiso de ofrecer servicios de calidad y educación permanente, así como de realizar acciones tendientes a recuperar, conservar y difundir las expresiones de la cultura estatal, nacional y universal.

La visión de la UJAT es de fortalecerse académicamente con la definición colegiada de un nuevo modelo académico que estructure y armonice las funciones básicas, con el respaldo de sus cuerpos académicos consolidados, la recomposición de su oferta educativa, el impulso fuerte a la investigación, el acercamiento con los sectores externos, la aportación de productos de su trabajo académico pertinentes y oportunos, las relaciones de coordinación y complementación con otras instituciones, el logro de una presencia e imagen en los ámbitos estatal, nacional e internacional, y la acreditación y certificación de la calidad lograda.

La UJAT está organizada por once Divisiones Académicas que agrupa los programas educativos por áreas: División Académica de Ciencias Agropecuarias (DACA), División Académica de Ciencias Básicas (DACBIOL), División de Ciencias de la Salud (DACS), División Académica de Ciencias Económico-Administrativas (DACEA), (División de Ciencias Sociales y Humanidades (DACSyH), División Académica de Educación y Artes (DAEA); División Académica de Informática y Sistemas (DAIS); División Académica de Ingeniería y Arquitectura (DAIA), División Académica Multidisciplinaria de los Ríos (DAMRíos) y la División Académica Multidisciplinaria de Comalcalco (DAMC). En la tabla 1 se proporcionan datos de la población escolar y oferta educativa de los periodos en que se inician los procesos de reestructuración y acreditación.

Tabla 1. Datos de población escolar y programas educativos.

	2002-2003*	2006-2007**
Población escolar	30.995 alumnos:	32.180 alumnos:
	383 niveles técnicos	148 niveles técnicos
	25.081 licenciaturas	25.000 licenciaturas
	829 posgrados	1.115 posgrados
	4.702 programas de idiomas y culturales	5.903 programas de idiomas y culturales

Oferta educativa	68 programas:	74 programas:
	1 nivel técnico	33 licenciaturas
	33 licenciaturas	41 posgrados
	34 posgrados	16 especialidades
		23 maestrías
		2 doctorados
	2 programas de extensión:	2 programas de extensión:
	13 talleres culturales	13 talleres culturales
	12 cursos de idiomas	14 cursos de idiomas
	3 programas de calidad	24 programas de calidad:
		6 acreditados por COPAES
		18 de nivel I de CIEES

Fuente: GIL JIMÉNEZ, M.A. Candita Victoria (rectora). *Por una universidad de calidad. Tercer informe de actividades 2006*. UJAT.

Políticas educativas enfocadas a la calidad de la ES

La calidad de la educación en el contexto actual se convierte en el eje orientador de cualquier intento de transformar el sistema educativo, debido a las continuas exigencias del nuevo orden mundial con respecto a la producción y al trabajo, lo que ha traído como consecuencia que este sistema se vea altamente necesitado de nuevos paradigmas que asuman este reto social.

Hoy más que nunca, la evaluación es una de las vías para alcanzar la calidad, y esta evaluación debe tener por objeto influir en las decisiones de mejora e innovación de las instituciones educativas.

Martínez Rizo (citado por ANUIES, 2004) afirma que la evaluación es indispensable para la calidad, si no se sabe si algo está bien o mal, en qué aspecto o medida, no se puede orientar el esfuerzo institucional ni desarrollar estrategias de superación.

1. Políticas internacionales

Según lo establece la UNESCO, a través del documento: “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, Visión y Acción”, *en los albores del nuevo siglo, se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y de una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deben estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales*. Este punto de referencia enmarca la nueva dimensión de la educación superior inmersa en lo que se ha dado a llamar la Sociedad del Conocimiento, se entiende que los progresos realizados por algunos países en materia educativa, económica, política, social y cultural son el resultado de la educación a todos los niveles así como la investigación científica (UNESCO, 2005). Más aún, la visión de la UNESCO, puntualiza que la educación debe impartirse con calidad y por tanto debe sujetarse a procesos continuos de evaluación, que le permitan trascender fronteras y con ello cerrar brechas de desigualdad.

En este mismo sentido, en el ámbito internacional las tendencias de nuevos modelos educativos implican un cambio en las estructuras curriculares. Existen diversos organismos como el Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo (CIDE), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Comisión Económica para América Latina (CEPAL), Centro Regional para la Educación Superior en América Latina (CRESAL), Banco Mundial (BM), Organización de las Naciones Unidas (UNESCO), que promueven mayor dinamismo en el quehacer institucional de la educación superior, impulsando la formación del estudiante basado en un modelo de competencia en el que *el saber hacer*, es un componente fundamental, junto con los demás saberes: *el saber conocer*, *el saber ser* y *el saber convivir*, como lo menciona Delors (1996) en su informe a la UNESCO; esto conlleva a que la UJAT debe de continuar con el tránsito hacia la consolidación su Modelo Educativo para lograr mayor autonomía de sus alumnos y prepararlos para desarrollarse en un mercado global y competitivo.

En este tenor, el documento denominado “Hacia las sociedades del conocimiento” emitido por la UNESCO en 2005, enfatiza el ideal de conseguir un ámbito público del conocimiento, subraya la importancia de la educación superior como una condición esencial del desarrollo de los pueblos, pero sobre todo señala: “se debe garantizar que los sistemas de enseñanza superior emergentes posean un nivel de calidad y pertinencia

y un grado de cooperación internacional suficientes, a fin de que puedan desempeñar plenamente su papel de pilares en la edificación de los sociedades del conocimiento”.

2. Políticas nacionales

En lo que a México se refiere, en materia de evaluación de la educación superior, se han emprendido acciones que datan de finales de los años setenta del siglo anterior, y surgen de los programas de gobierno nacionales como la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de iniciativas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Los procesos de evaluación educativa en nuestro país al igual que en muchas naciones del mundo, está asociada al financiamiento y a la acreditación para asegurar la calidad de los servicios educativos, acceso a programas de compensación salarial para el personal académico, como condición para obtener recursos económicos adicionales a nivel institucional.

En 1979 se crea el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), como parte de las primeras políticas nacionales encaminadas al mejoramiento de la calidad de las funciones de las IES, donde se establecieron cuatro niveles con sus correspondientes instancias: nacional, regional, estatal e institucional.

Es a partir del periodo del presidente Salinas de Gortari (1989-1994) y después de las severas restricciones financieras de los años ochenta, que la evaluación se institucionalizó mediante el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. A diferencia de las décadas anteriores en que la prioridad era sólo la planeación, a partir de los noventa y como reflejo de la agenda internacional, la evaluación se convirtió en el tema decisivo y como parte fundamental de la planeación.

En 1989 se crea (en el seno del COMPE) la Comisión Nacional para la Evaluación de la ES (CONAEVA) con el propósito de establecer marcos de referencia de indicadores, criterios y procedimientos generales para la evaluación del sistema y de instituciones por medio de tres líneas de acción: la autoevaluación institucional, la evaluación interinstitucional a cargo de CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la ES) y la evaluación del sistema de ES y subsistemas a cargo de especialistas e instancias específicas, por lo que se crea en el año 2000 el COPAES (Consejo para la Acreditación de la ES), cuya finalidad era pasar de la evaluación diagnóstica a la acreditación¹¹, y contribuir de esta forma a alcanzar la calidad de la ES.

Uno de los documentos claves que orientó los cambios sustanciales en la educación superior, fue el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAE) 2001-2006 y el Programa Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012, donde se establecieron estrategias dirigidas a lograr una educación superior de buena calidad tales como el fortalecimiento institucional de las Instituciones de Educación Superior, superación del profesorado, fortalecimiento del posgrado, aseguramiento de la calidad de los programas educativos.

De las estrategias anteriormente mencionadas, el fomento de enfoques educativos flexibles centrados en el aprendizaje, resulta de vital importancia para generar los cambios en los procesos de evaluación y acreditación de los programas educativos en la UJAT.

3. Políticas institucionales

El Plan de Desarrollo Institucional 2004-2008 de la UJAT se elaboró sobre la base de los lineamientos de la política educativa federal y estatal, así como de las recomendaciones de los organismos especializados en el campo de la educación internacional y nacional. El diagnóstico institucional realizado en los rubros de docencia, investigación y posgrado, difusión cultural y extensión, apoyo académico, apoyo institucional e infraestructura fue significativo para establecer las políticas institucionales, las áreas de prioridad estratégica y líneas de desarrollo que contribuyan a que la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco asuma los retos del contexto actual.

Previo al Plan de Desarrollo Institucional 2004-2008, la UJAT en el año 2003 inició la transformación de sus planes de estudio de licenciatura de un modelo rígido a un modelo flexible, centrado en el aprendizaje y en la formación integral y en el 2005 presentó el nuevo Modelo Educativo como referente de los nuevos procesos académicos y requerimientos para la formación de profesionales, mediante la incorporación del currículo flexible, centrado en el aprendizaje, orientado por competencias, integrado por áreas de formación, basado en un sistema de créditos, apoyado en la función tutorial y el servicio social incorporado a la estructura curricular, apoyado por los programas de movilidad estudiantil, seguimiento de egresados y emprendedores.

El proceso de transición del modelo rígido al flexible se llevó a cabo de manera gradual en los siguientes años:

Tabla 2. Implementación de planes de estudio bajo un modelo flexible.

División académica	Programa educativo de nivel licenciatura	Año
Ciencias Agropecuarias	Ingeniería en Acuacultura	2003
	Ingeniería en Agronomía	
	Ingeniería en Alimentos	
	Médico Veterinario Zootecnista	
Ciencias Básicas	Ciencias Computacionales	2004
	Física	
	Matemáticas	
	Química	
Ciencias Biológicas	Ingeniería Ambiental	2003
	Biología	
	Ecología	
Económico-Administrativas	Administración	2004
	Contaduría Pública	
	Relaciones Comerciales	
	Economía	
Ciencias de la Salud	Cirujano Dentista	2003
	Nutrición	
	Psicología	
	Enfermería	2004
	Médico Cirujano	2006
Ciencias Sociales y Humanidades	Sociología	2003
	Derecho	2004
	Historia	
Educación y Artes	Ciencias de la Educación	2004
	Idiomas	
	Comunicación	
Informática y Sistemas	Sistemas Computacionales	2004
	Informática Administrativa	

Ingeniería y Arquitectura	Ingeniería Química	2003
	Ingeniería Eléctrica y Electrónica	2004
	Ingeniería Mecánica Eléctrica	
	Arquitectura	
	Ingeniería Civil	

Fuente: Dirección de Estudios y Servicios Educativos-UJAT.

En el 2009, a seis años de operatividad, se detectaron diversas problemáticas en las trayectorias escolares, derivadas del elevado número de créditos asignados a los Planes de Estudio; el elevado número de asignaturas y su bajo valor crediticio; aspectos que propiciaron situaciones académicas tales como, trayectorias muy largas y con elevado número de asignaturas por ciclo escolar que incidieron para que los estudiantes no concluyeran sus estudios en los tiempos estipulados (3,5 a 7 años) o bien que éstos permanecieran demasiado tiempo presencial en sus dependencias para cumplir con los créditos, lo cual iba en contra de los principios que sustentan la noción de flexibilidad curricular y académica.

Es así, como a través de la Comisión Institucional de Planeación y Evaluación, se desarrolló el *Plan Estratégico de Desarrollo 2006-2016* con la finalidad de mejorar los indicadores en el marco de las universidades públicas del país así como las metas y compromisos asumidos por la comunidad universitaria en la elaboración del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional en sus versiones previas a la 3.2.

Uno de las metas y compromisos a desarrollar dentro del rubro de políticas institucionales, fue la Política de Programas Educativos Acreditados que se caracterizaran por contar con un modelo educativo integral y centrado en el aprendizaje de los alumnos; el tener programas educativos que cumplieran con las condiciones de ser pertinentes, flexibles, eficientes y centrados en el aprendizaje; fomentar la vinculación e internacionalización en apoyo a los programas educativos.

Esta política busca que la institución atienda los retos de alcanzar altos niveles de calidad certificada; reformular la oferta educativa; atender la población estudiantil; vigorizar las relaciones de intercambio y cooperación académica, nacional e internacional (UJAT, 2006).

El proceso de reestructuración de los planes de estudio se llevó a cabo a través de diferentes fases que a continuación se describen:

- Fase I: Recuperación de las primeras experiencias de evaluación y acreditación.
- Fase II: Propuesta metodológica para la reestructuración de planes y programas de estudio de licenciatura.
- Fase III: Resultados

Fase I: Recuperación de las primeras experiencias de evaluación y acreditación

Dada la problemática detectada en la transición del modelo rígido al modelo flexible, el interés institucional de lograr las meta establecida en el Plan estratégico de desarrollo 2006-2016, se decide actualizar 31 de 36 planes y programas de estudio de licenciatura, que estaban en condiciones de ser reestructurados después del egreso de la primera generación, ajustándolos a los principios básicos del modelo; a partir de las evidencias sistemáticas con las que se contaba acerca del nivel de cumplimiento de sus lineamientos, las cuales se sustentan en cuatro aspectos fundamentales de la vida académica universitaria y que dan razón de las fortalezas y áreas de oportunidad para fortalecer el modelo a través de sus planes de estudio:

- a) Recomendaciones emitidas a los programas educativos evaluados y acreditados por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) respectivamente, con respecto a la categoría de “Planes de Estudio”.
 - b) Experiencias de profesores investigadores recopiladas mediante las Conferencias de Socialización del Modelo Educativo, en el 2006.
 - c) Fortalezas y debilidades de los planes de estudio.
- a) *Recomendaciones de los CIEES y COAPES con respecto a los planes de estudio de licenciatura*

Como resultado del proceso de evaluación externa de los 36 planes y programas de estudio de licenciatura (cuando algunos de éstos se encontraban en fase de transición de un modelo rígido a flexible), por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y de la acreditación de 10 planes de estudio (que ya operaban bajo el modelo flexible) por organismos adscritos al Consejo para la Acreditación de la Educación

Superior (COPAES) se emitieron recomendaciones sobre algunos elementos que comprenden los planes y programas de estudio de nuestra Institución, las cuales se describen de forma integrada y sintética en la tabla 3:

Tabla 3. Recomendaciones de los CIEES y COPAES.

Planes de estudio/ indicador	Recomendaciones de los CIEES/COPAES
Evaluación y actualización de los planes de estudio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer como estrategia institucional un programa de evaluación permanente de los planes de estudio para conocer su impacto y toma de decisiones: adecuaciones o reestructuración. 2. Reestructurar el plan de estudio del programa de acuerdo con el desarrollo tecnológico actual y preferentemente con el objetivo.
Asignaturas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reducir el número de asignaturas. 2. Revisar el número de créditos por asignatura. 3. Reubicar algunas asignaturas en la estructura curricular. 4. Ofertar mayor número de asignaturas optativas. 5. Reforzar la formación de la lengua inglesa en diferentes niveles de los programas de estudio. 6. Revisar el contenido de las asignaturas.
Asignaturas del área general o básica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definir y complementar los contenidos del área básica, que proporcionen la formación necesaria de cada carrera. 2. Incluir componentes que fortalezcan los conocimientos básicos y esenciales de cada carrera.
Estructura curricular	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar la estructura curricular y diversificar las prácticas, para integrar ciclos formativos, los propedéuticos y los terminales.
Perfil de ingreso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Redefinir los perfiles de ingreso.
Perfil de egreso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Redefinir los perfiles de egreso en términos de habilidades, conocimientos, aptitudes, destrezas y valores en congruencia con las funciones que se espera desempeñe en la práctica profesional. 2. Establecer los requisitos de egreso con base en la normatividad.

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Disminuir el número de orientaciones y plantearlas en congruencia con el perfil de egreso y objetivos de los planes de estudio. 4. Definir las características del perfil de egreso propias de cada licenciatura y las compartidas con otras profesiones.
Análisis comparativo con planes de estudio similares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar un estudio comparativo con otras licenciaturas similares, para reconsiderar el número tan alto de asignaturas.
Cartas descriptivas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Completar las cartas descriptivas de las asignaturas. 2. Establecer un formato homogéneo para los programas de las asignaturas.
Bibliografía	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actualizar la bibliografía de los programas de estudio. 2. Excesiva bibliografía básica que no se encuentra en las bibliotecas.
Modalidades de titulación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fomentar la titulación mediante la tesis o tesina.
Trayectorias escolares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer rutas críticas por créditos para que el estudiante conozca opciones correctas de “seriación” de las asignaturas.

Fuente: Documentos oficiales emitidos por los CIEES y COPAES por cada uno de los planes de estudio evaluados.

b) *Experiencias de profesores investigadores*

En el 2006, se llevaron a efecto una serie de conferencias en las divisiones académicas con el propósito de socializar el modelo educativo de la UJAT; aunque no era la finalidad principal, derivado esta actividad, se obtuvieron comentarios con respecto a la operatividad de los planes y programas de estudio. En la tabla 4 se presentan las aportaciones de los profesores, a partir de sus experiencias, con respecto a la operatividad y funcionalidad de los mismos:

Tabla 4. Recuperación de experiencias de los profesores con respecto al funcionamiento de los planes de estudio.

Plan de estudios/ indicador	Observaciones de los profesores investigadores
Estrategias para fortalecer los aprendizajes autónomos	<ul style="list-style-type: none"> • Se requiere que se apliquen los exámenes de competencia que permitan el avance ágil de los estudiantes durante su formación. • Aunque se tiene contemplado la movilidad estudiantil entre divisiones académicas, esta no se lleva a cabo.
Asignaturas	<ul style="list-style-type: none"> • El incremento de asignaturas y contenidos de las mismas no permitirá que los estudiantes concluyan los créditos en los tiempos establecidos. • Se anticipa que en algunas licenciaturas la trayectoria se prolongará más de siete años. • Por la carga de los contenidos de las asignaturas, se requiere más la presencia de los estudiantes lo cual va en contra de la flexibilidad del modelo. • Poca claridad con respecto a las asignaturas optativas ya que no responden a este criterio; por ser pocas las asignaturas optativas éstas se vuelven obligatorias para todos los alumnos. • Deben de mejorarse los contenidos de las asignaturas. • Se ha entendido la flexibilidad como la necesidad de eliminar la “seriación” de las asignaturas, debe de existir aquella que garantice la coherencia y la adecuada comprensión de los contenidos.
Formación de profesores	<ul style="list-style-type: none"> • Se requiere la formación de profesores para comprender la noción de competencia y cómo se trabaja en los planes de estudio.

Fuente: Informe elaborado por la Dra. Ofelia Ángeles Gutiérrez, asesora del modelo educativo de la UJAT y el Mtro. José Isabel López Naranjo, director de Estudios y Servicios Educativos en el 2006.

c) *Fortalezas y debilidades de los planes de estudio*

En conclusión, como producto del análisis de los planes de estudio mediante la evaluación externa, las aportaciones de los profesores-investigadores, la reestructuración parcial y el análisis de elementos de la estructura curricular, se detectaron las siguientes fortalezas y debilidades, mismas que se resumen en la tabla 5:

Tabla 5. Fortalezas y área de oportunidad para la mejora de los planes de estudio.

Fortalezas	Áreas de oportunidad
<ul style="list-style-type: none"> Los programas de estudio están basados en un currículo flexible, centrado en el aprendizaje, en la formación integral del estudiante. El modelo educativo se sustenta en cuatro programas institucionales: tutorías, seguimiento de egresados, emprendedores y flexibilidad curricular que fortalecen el desarrollo del mismo. Se ha logrado la generalización del modelo mediante la realización de diversas actividades de forma permanente. Los 36 programas educativos que oferta la UJAT fueron evaluados por CIEES y de ellos el 77,7% se encuentra en nivel 1, que reflejan la calidad de los mismos. Dieciséis programas educativos de licenciatura están acreditados por organismos adscritos al COPAES. Normatividad institucional actualizada con base en el modelo educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Falta establecer criterios y mecanismos para el seguimiento y la evaluación interna de planes y programas de estudio. Los planes de estudio presentan carencias conceptuales en varios de sus componentes: perfil de egreso, perfil de ingreso, misión, visión y modalidades de titulación. En varios programas de estudio el contenido de las asignaturas ofertadas esta repetido, no está actualizado, es muy extenso, está incompleto o no corresponde al valor en créditos. El excesivo número total de créditos por plan de estudios prolonga las trayectorias e incide en el egreso del estudiante. En algunos programas educativos existe un número excesivo de signaturas con valores crediticios muy bajos, lo que provoca que el estudiante tenga que cursar muchas asignaturas para alcanzar el número de créditos mínimos y máximos requeridos por ciclo y prolonga su estancia en las aulas.

<ul style="list-style-type: none"> • Se cuenta con programas que permiten a los alumnos avanzar en el plan de estudios tales como: ciclos cortos y exámenes de competencia. • Se ofrecen asignaturas en el sistema de educación abierta y a distancia, se cuenta con material didáctico y recursos tecnológicos que permiten ofrecer un servicio más eficiente a los estudiantes. • Se cuenta con profesores investigadores capacitados en temáticas tales como: tutorías, innovación educativa y pedagógica, constructivismo y nuevos roles del docente, asignaturas del área general, educación a distancia, entre otros. • Han egresado las primeras generaciones del modelo educativo flexible, lo que permite tener mayor experiencia con respecto a la oferta de asignaturas por ciclo escolar. • El programa de tutorías cuenta con apoyo de recursos tecnológicos y consultorios psicopedagógicos. • Las divisiones académicas con base en su experiencia cuentan con estudios sobre las trayectorias académicas por generación. • Las divisiones académicas han elaborado <i>rutras académicas</i>, respetando la seriación implícita de las asignaturas que permiten un mejor tránsito del estudiante durante su formación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los programas de las asignaturas no indican la seriación implícita o secuencia lógica antecedente y subsecuente, lo que provoca la falta de coherencia y la adecuada comprensión de los contenidos, la reprobación, deserción o bajas. • Se carece de directrices que orienten de manera eficiente el tránsito de los estudiantes en el ciclo corto y la movilidad interna y externa. • Algunos programas de estudio ofertan pocas asignaturas optativas lo que reduce la gama de posibilidades de elección. • Los planes de estudio presentan un uso indistinto y variado de los conceptos de asignaturas optativas y electivas. • Los formatos de las asignaturas (cartas descriptivas) carecen de algunos elementos curriculares planteados en el modelo educativo y por los organismos evaluadores y acreditadores. • Falta definir y socializar entre tutores la sistematización de trayectorias escolares que permitan una mejor toma de decisiones en cada ciclo • La falta de directrices para el cumplimiento de las actividades extracurriculares obligatorias sin valor crediticio repercute en el fortalecimiento de la formación integral y en la titulación. • Baja eficiencia terminal y de titulación por cohorte generacional.
--	--

Con base en estas evidencias, se presenta la metodología que orientó la reestructuración curricular y académica de los planes de estudio de Licenciatura, con lo cual, se pretende fortalecer la pertinencia y eficiencia de la formación de profesionales y el propio funcionamiento institucional.

Fase II: Propuesta metodológica para la reestructuración de planes y programas de estudio de licenciatura

En el contexto de cambios y adecuaciones en la vida académica de la UJAT derivadas del nuevo modelo educativo con base en las evidencias, señaladas en el apartado anterior, que fundamentan la necesidad de modificar los planes y programas de estudio de licenciatura y en los lineamientos para el diseño y reestructuración curricular de licenciatura y los ejes básicos del modelo educativo la Secretaría de Servicios Académicos a través de la Dirección de Estudios y Servicios Educativos presenta la propuesta metodológica (métodos, procedimientos y recursos) que guiaron los trabajos curriculares y académicos de esta actividad. De igual manera, con esta propuesta metodológica se buscó unificar criterios generales para la revisión curricular y la reestructuración más eficientes.

Debe señalarse que esta propuesta metodológica para la reestructuración es congruente con los principios en los que se fundamenta el modelo educativo, los cuales enfatizan la importancia de que los planes de estudio reúnan las siguientes características (UJAT, 2005):

- Flexibilidad curricular en el tiempo, espacios y contenidos.
- Centralidad en el aprendizaje y en la formación integral del estudiante.
- Diversificación en las experiencias de aprendizaje y evaluación.

a) Objetivo general de la propuesta metodológica

Orientar la reestructuración de los planes de estudio de licenciatura de la UJAT mediante la implementación de la metodología de análisis y ajuste de sus componentes.

b) *Aspectos generales para aplicación de la metodología*➤ **Estructura y organización del planes de estudio**

- Los planes de estudio contemplaron la estructura organizativa que señala el modelo educativo por lo cual se respetaron las áreas de formación, sustentadas en las cuatro dimensiones de la formación integral (intelectual, profesional, humana y social) y la distribución de créditos en porcentaje:

ÁREAS DE FORMACIÓN			
GENERAL	SUSTANTIVA PROFESIONAL	INTEGRAL PROFESIONAL	TRANSVERSAL
20-40%	40-60%	10-20%	5-10%

➤ **Puntos de modificación**

- Los planes y programas de estudio contienen directrices que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de éstos se forman profesionales con conocimientos, habilidades y valores que les permiten incorporarse en el mercado laboral.
- Para que los objetivos, contenidos, métodos y procedimientos de los programas de estudio respondan a las demandas labores actuales, se requirió de trabajos curriculares y académicos para actualizarlos. En este contexto, los trabajos de reestructuración estuvieron enmarcados en las perspectivas del modelo educativo, por lo cual los componentes del plan de estudios que se modificaron o ajustaron se presentan en la tabla 6:

Tabla 6. Componentes que se reestructuraron en los planes de estudio.

Componentes de los planes de estudio	Modificaciones
1. Fundamentación	
- Análisis de las políticas educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Los elementos que comprenden la <i>fundamentación</i> se modificarán con base en las nuevas políticas educativas nacionales e internacionales. Asimismo, con el Foro de empleadores se actualizarán el análisis del mercado de trabajo.

<ul style="list-style-type: none"> - Análisis histórico del desarrollo socioeconómico científico y tecnológico de la profesión - Vinculación univversidad-sociedad - Estudio del campo profesional - Análisis del mercado de trabajo - Oferta educativa y análisis comparativo de los planes de estudio 	
2. Definición del perfil profesional de la licenciatura	
<ul style="list-style-type: none"> - Misión - Visión - Objetivos - Perfil de ingreso - Perfil de egreso 	<ul style="list-style-type: none"> • Estos elementos se actualizarán con base en el análisis curricular que se haga de los mismos, de la estructura curricular y por los cambios curriculares de los programas educativos.
3. Programas educativos	
Contenido de las asignaturas	<ul style="list-style-type: none"> • Se hará un análisis exhaustivo de los contenidos que permita detectar repetición de temas, ajustarlos con base a los créditos y actualizarlos para que respondan al perfil de egreso.

Componentes de los planes de estudio	Modificaciones
Duración de los programas educativos en créditos: rango mínimo y máximo	<ul style="list-style-type: none"> El rango de créditos generales por plan de estudios comprenderá entre 300 mínimos y 400 máximos¹⁸, de acuerdo a las necesidades propias y orientación (científico básico, científico-práctico o práctico) de cada disciplina. Los ajustes de los créditos por programa educativo, se sustentarán en las trayectorias académicas para corroborar que el máximo de créditos a cubrir puede realizarse en 3,5 a 7 años (según señala el modelo educativo y los lineamientos).
Créditos por asignatura	<ul style="list-style-type: none"> Los créditos, horas teóricas y prácticas por asignatura se calcularán con base en el capítulo IV artículo 16 de los Lineamientos para el Diseño y Reestructuración Curricular de Licenciatura: 1/hora teórica/semana/ mes= 2 créditos 1/hora práctica/semana/ mes= 1 créditos El valor crediticio por asignatura debe de ser congruente con los contenidos temáticos de la asignatura.

⁷⁶ El acuerdo número 279 de la Secretaría de Educación Pública emitido en el Diario Oficial el 10 de julio de 2000, en el artículo 13 apartado II señala que los créditos mínimos de un plan de estudios de licenciatura deben ser de 300. Con base en los análisis académicos y curriculares el rango de créditos por programa educativo para la presente reestructuración, oscilará entre 300 créditos mínimos y 400 créditos máximos.

Asignaturas obligatorias y optativas	<ul style="list-style-type: none"> • Según señala el modelo educativo las asignaturas tendrán el carácter de obligatorias y optativas. • El número de asignaturas optativas debe permitir una mejor opción de elección para el alumno y el valor de créditos de estas asignaturas permitirán la suma de los créditos optativos a cubrir en cada área de formación. • Las asignaturas podrán reubicarse, fusionarse o eliminarse. • El nombre de la asignatura debe corresponder con claridad al objetivo, contenido de la misma y al perfil de egreso.
Bibliografía	<ul style="list-style-type: none"> • La bibliografía básica deberá contemplar un rango máximo de diez títulos por asignatura. • La bibliografía debe ser actualizada, de cinco años atrás a la fecha. Solo en el caso que se requiera algún título clásico debe de justificarse su utilización.
Mapa curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Todos los cambios que se realicen a los programas de estudio deberán reflejarse en la estructura curricular.
4. Áreas de formación	
Sustantiva profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Las asignaturas que conformen esta área podrán diseñarse con base en el sistema de competencias.

a) *Estructuración de las comisiones*

Con base en los Lineamientos para el Diseño y Reestructuración Curricular de Licenciatura, los trabajos de reestructuración fueron llevados a efecto por la Comisión Curricular y la Comisión de Planes y Programa de Estudio, así como por una asesora curricular.

➤ **Comisión curricular**

- Según señala el capítulo II artículo 3 de los Lineamientos antes mencionados, la Comisión Curricular supervisó y asesoró los trabajos de reestructuración y estuvo conformada de la siguiente forma:
 - ”Ω Secretaría de Servicios Académicos - Presidente
 - ”Ω Directora de Estudios y Servicios Educativos - Secretario
 - ”Ω Directora general de Planeación y Evaluación Institucional
 - ”Ω Directora de Servicios Escolares
 - ”Ω Coordinadora del Sistema de Educación Abierta y a Distancia

➤ **Comisión de planes y programa**

- Los trabajos de análisis, asesoría y reestructuración de los planes de estudio para ser presentadas ante la instancia que señala la legislación universitaria, estuvo a cargo de la Comisión de Planes y Programa por cada División Académica. Según lo que indica el capítulo II, art. 4 de dichos lineamientos estuvieron conformados por:
 - ”Ω Director de División Académica - Presidente
 - ”Ω Coordinador de Docencia - Secretario
 - ”Ω Un representante de la Dirección de Estudios y Servicios Educativos
 - ”Ω Un profesor investigador experto en diseño curricular
 - ”Ω Tres profesores con experiencia en el área disciplinar por cada programa educativo que se vaya a reestructurar

Las divisiones académicas conformaron subcomisiones por área de formación por cada programa educativo; en estas subcomisiones participaron profesores investigadores de la UJAT, cuyo perfil profesional y experiencia académica-científica pudieran elaborar los programas de las asignaturas de cada una de las áreas de formación. Las comisiones de planes y programas guiaron, asesoraron y supervisaron los trabajos de estas subcomisiones.

➤ **Asesoría académica-curricular**

Los trabajos de capacitación y asesoría de las comisiones de planes y programas de las divisiones académicas estuvieron a cargo de un asesor externo, que con base en la presente metodología guió y supervisó los trabajos de reestructuración o los contenidos disciplinares de las asignaturas.

a) *Planes de estudio que fueron objeto de revisión y ajuste*

La reestructuración de 31 planes y programas de estudios de licenciatura fueron actualizados en los componentes que señala la propuesta metodológica. La licenciatura en Desarrollo Cultural de la División Académica de Educación y Artes y las licenciaturas en Telemática y en Tecnologías de la Información de la División Académica de Informática y Sistemas, la licenciatura de Ecología de la División Académica de Ciencias Biológicas y la licenciatura en Relaciones Comerciales de la División Académica de Ciencias Económico Administrativas no participaron en el proceso de ajuste curricular en virtud de que iniciaron en el 2007 por lo tanto no cuentan con egresados o fueron sustituidos por nuevos programas educativos, respectivamente.

b) *Proceso para la aprobación de los planes de estudio*

Los 31 programas educativos pasaron por un proceso de reestructuración cuya primera fase consistió en la revisión y actualización de los planes y programas de estudio con respecto al análisis curricular y los diversos componentes del plan de estudios. La fase I del proceso de reestructuración se presenta en la tabla 7.

Tabla 7. Etapas y sub etapas que comprende el proceso de análisis curricular.

Fase I: Análisis curricular y ajuste de los componentes del plan de estudios		
1.1. Revisión y ajuste de la fundamentación, perfil de egreso y valor crediticio de las asignaturas y el plan de estudios		
Sub etapas	Propósito	Actividades
1.1.1 Revisión y ajuste de la fundamentación	Actualizar los elementos que comprenden la fundamentación, la misión, la visión y el objetivo general del plan de estudios.	1.1.1.1 Justificación de la fundamentación del plan de estudios mediante la actualización de las políticas educativas nacionales e internacionales. 1.1.1.2 Actualización del mercado de trabajo con la información recabada en el Foro de Empleadores, para que sea congruente con el objetivo y el perfil profesional del egresado. 1.1.1.3 Análisis comparativo de planes de estudio similares de otras IES.
1.1.2 Revisión y ajuste de la misión, visión, objetivos y perfil de ingreso		1.1.2.1 Elaboración de la misión, visión, objetivos y perfil de egreso de los planes de estudio.

1.2. Revisión, integración y ajuste de la misión, visión y perfil de egreso		
1.2.1 Evaluación de consistencia y validez de la misión, visión perfil de egreso	Integrar y organizar los elementos incluidos en los perfiles de egreso.	1.2.1.1 Elaboración de redes conceptuales por programa educativo y elementos del perfil de egreso.
1.2.2 Elaboración de Redes conceptuales	Establecer la consistencia actual del programa educativo respecto al perfil de egreso.	<p>1.2.2.1 Elaboración de matrices de correlación que permitan la visualización del impacto de las asignaturas en los perfiles de egreso:</p> <p>a) Elementos del perfil de egreso y las asignaturas por etapa de formación.</p> <p>b) Revisión de las áreas de formación/ asignaturas que las conforman/prácticas profesionales /perfil de egreso.</p> <p>c) Elaboración de mapas conceptuales para el análisis de los contenidos temáticos.</p> <p>d) Revisión de la carga de créditos por asignatura (obligatorias y optativas) y generales por programa educativo.</p>

1.3. Ajuste en contenidos y créditos de las asignaturas		
1.3.1 Determinación de las necesidades en contenidos y créditos	<ul style="list-style-type: none"> - Reorganizar los contenidos y créditos. - Rediseño de las unidades de aprendizaje. - Actualización de la bibliografía básica para el desarrollo de las unidades de aprendizaje. 	<p>1.3.1.1 Construcción de los programas de las asignaturas con base en el “Formato para la elaboración de las unidades de aprendizaje”.</p> <p>1.3.1.2 Actualización de los títulos básicos que respondan al contenido de las asignaturas con los máximos y mínimos establecidos.</p>
1.4. Representación gráfica de la matriz curricular		
1.4.1. Elaboración del mapa curricular	Evidenciar las nuevas características de los diferentes componentes así como la relación entre ellos.	1.4.1.1 Elaboración de la nueva estructura curricular con base en los ajustes de los contenidos y valor crediticio.
1.5. Ajuste de las actividades extracurriculares		
1.5.1 Revisión y actualización de las actividades extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer las actividades extracurriculares de carácter obligatorio y con valor no crediticio. - Establecer los mecanismos académicos y administrativos para la operatividad de las actividades extracurriculares. 	<p>1.5.1.1 Determinación de las actividades extracurriculares de carácter obligatorio: con o sin valor crediticio.</p> <p>1.5.1.2 Elaboración del procedimiento para el seguimiento y cumplimiento de las actividades extracurriculares.</p>

Una vez finalizada la Fase I, se procedió a la Fase II, que con base en el capítulo II, artículo 6 de los Lineamientos para el Diseño y Reestructuración Curricular de Licenciatura, se llevó a cabo el proceso de aprobación de los planes de estudio ante los diversos órganos colegiados de la institución: el Consejo Divisional, el Consejo Técnico y el Consejo Universitario. Cada uno de estos consejos a su vez realizó señalamientos que fueron atendidos por la comisión responsable. En la tabla 8 se muestran el total de créditos por programa educativo que se aprobaron después del proceso de reestructuración:

Tabla 8. Programas académicos reestructurados.

División académica	Programa educativo de nivel licenciatura	Total de créditos
Ciencias Agropecuarias	Ingeniería en Acuacultura	377
	Ingeniería en Agronomía	369
	Ingeniería en Alimentos	393
	Médico Veterinario Zootecnista	400
Ciencias Básicas	Ciencias Computacionales	333
	Física	343
	Matemáticas	340
	Química	351
Ciencias Biológicas	Ingeniería Ambiental	389
	Biología	378
	Gestión Ambiental	388
Económico-Administrativas	Administración	333
	Contaduría Pública	355
	Mercadotecnia	356
	Economía	350
Ciencias de la Salud	Cirujano Dentista	390
	Nutrición	400
	Psicología	361
	Enfermería	400
	Médico Cirujano	415

Ciencias Sociales y Humanidades	Sociología	342
	Derecho	361
	Historia	362
Educación y Artes	Ciencias de la Educación	368
	Idiomas	359
	Comunicación	367
Informática y Sistemas	Sistemas Computacionales	—
	Informática Administrativa	—
Ingeniería y Arquitectura	Ingeniería Química	400
	Ingeniería Eléctrica y Electrónica	390
	Ingeniería Mecánica Eléctrica	394
	Arquitectura	400
	Ingeniería Civil	394

Fase III: Resultados

Los trabajos de reestructuración tuvieron una duración promedio de 17 meses, tomando como fecha de inicio febrero de 2009 y finalizando en julio de 2010. De este modo, la implementación de los nuevos planes de estudio inició en agosto de 2010, que corresponde al segundo ciclo del año escolar. En total se reestructuraron 31 planes de estudio de nivel licenciatura, y los programas de las asignaturas que los conforman; en cada uno de ellos se atendieron las recomendaciones de los organismos evaluadores y acreditadores; de igual forma se implementaron algunas estrategias curriculares para asegurar el tránsito y egreso de los estudiantes; al respecto se destaca la seriación explícita que se determinó para algunas asignaturas y así asegurar la continuidad de los conocimientos, se establecieron rutas escolares que orienten las decisiones de formación de los estudiantes, entre otros; derivado de estas políticas de evaluación curricular en el 2011 la UJAT cuenta 36 programas educativos evaluables en el nivel 1 de los CIEES, lo que implica que el 100% de su matrícula se esté formando en programas de calidad además que 28 de estos programas se encuentran certificados; lo que coloca a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco entre las mejores universidades públicas del país reconocida por el Consorcio de Universidades Mexicanas. El reto actual es lograr la internacionalización por lo que se requiere dar continuidad a

los procesos de evaluación en sus diferentes ámbitos y con la participación activa de todos sus actores.

Referencias bibliográficas

ANUIES (1999). *La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.

_____ (2004). *Documento estratégico para la innovación de la educación superior*. México: ANUIES.

DELORS, J. (1996). “*La educación encierra un tesoro*”. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Francia: UNESCO.

DÍAZ SOBRINHO, J. (1998). “Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa”. En: BALZÁN, N.C.; DÍAZ SOBRINHO, J (coords.). *Avaliação institucional. Teoría e experiencias*. Sao Paulo,: Cortez Editora.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2005). “La evaluación de la calidad y su acreditación”. En: MORA, J.; FERNÁNDEZ, N. *La educación superior en América Latina y el Mercosur*.

_____ (coord.). *Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad*. Argentina: Universidad Nacional.

Gobierno del Estado de Tabasco (2007). *Plan Estatal de Desarrollo 2007-2012*. México: Gobierno del Estado de Tabasco.

NAVARRO, E. (1997). “Gestión y estrategia”. En: UAMA, núm. 11 y 12, enero-diciembre.

Presidencia de la República (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Presidencia de la República.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.

SEYMOUR, D. (1995). "Once upon a campus: lessons for improving quality and productivity". En: *Higher Education*.

SHWARTZMAN, S. (1999). "*La calidad de la educación superior en América Latina*". Seminario sobre calidad, eficiencia y equidad de la educación superior colombiana. Bogotá.

UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO (UJAT). (2004). *Lineamientos para el diseño y reestructuración curricular de licenciatura*. México: UJAT.

_____ (2005). *Modelo educativo*. México: UJAT.

_____ (2008). *Plan de desarrollo institucional 2008-2012*. México: UJAT.

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. Francia: UNESCO.

_____ (1995). *Documentos de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. Francia: UNESCO.

XXIII

La evaluación institucional en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca: un balance después de once años

Alejandro Arturo Jiménez Martínez
Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca
México

Introducción

Desde los años noventa, las Universidades estatales en México, han estado sometidas a procesos de evaluación institucional⁷⁷, los cuales implican tanto miradas internas como externas a lo que sucede en las mismas. Aspectos relacionados con la normatividad, la planeación, el currículo, los alumnos, los docentes, la infraestructura, el seguimiento de egresados, entre otros, son objetos de revisiones exhaustivas por parte de las propias comunidades académicas que conforman las instituciones, como de los evaluadores externos que colaboran ya sea con los Comités Interinstitucionales para la

⁷⁷ FIGUEROA, C. (1993). “Consideraciones generales sobre el proceso de acreditación de las instituciones de educación superior en México”. En: ANUIES. *Revista de la Educación Superior*. N° 88, octubre-diciembre de 1993. Disponible en: <http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res088/info088.htm>

MENDOZA, J. (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*. México: CESU-UNAM, Miguel Ángel Porrúa.

Evaluación de la Educación Superior (CIEES) o con los diversos organismos acreditadores que evalúan a los diversos programas educativos.

La Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO), Institución de Educación Superior nacida como tal en 1955⁷⁸ y que tiene su origen en el Instituto de Ciencias y Artes del Estado de Oaxaca (ICAEO), cuya fundación data de 1827⁷⁹, se ha integrado a estos procesos de evaluación desde el año 2000. De entonces a la fecha, diversas licenciaturas han realizado los procesos para ser evaluadas tanto por los CIEES, como por los diversos organismos acreditadores nacionales.

El objetivo de este trabajo es iniciar un balance de lo que ha sucedido en la mencionada Casa de Estudios como consecuencia de los procesos de evaluación institucional a la que se ha sometido. En primera instancia se hace una breve presentación de las características generales de la UABJO y su relación con los procesos de evaluación institucional. Posteriormente se explican algunos de los aspectos en los que la evaluación de CIEES o de los organismos acreditadores ha generado cambios al interior de la UABJO. Por último, se presentan los retos que enfrenta esta Universidad como parte del proceso de mejora continua que implica la evaluación institucional.

La UABJO y la evaluación institucional

Cuando en el año 2000 se realizó la primera visita de evaluadores CIEES a la UABJO, esta Universidad no tenía los elementos suficientes para afrontarla y más bien recibió la visita de los CIEES con la intención de vivir una experiencia que le permitiera respirar un aire distinto al que estaba acostumbrada. En efecto, los problemas internos de orden político que la UABJO ha tenido desde los años setenta, provocaban que se encontrara en una situación académica, administrativa, financiera y de infraestructura deplorable y mirando de forma limitada lo que sucedía en el ámbito educativo. En general, la tendencia existente en ese momento era generar dinámicas de trabajo politizadas con poco trabajo académico y una cultura

⁷⁸ RUIZ, F.J. (2006). *Testimonios del Cincunetenario*. Oaxaca: UABJO-Fundación Harp Helú.

MONTES, N. (2007). “De instituto a universidad”. En: *Humanidades. Revista del Instituto de Investigaciones en Humanidades*. N° 4-5, UABJO, agosto de 2007.

⁷⁹ RUIZ, F.J. (1990). *El Instituto de Ciencias y Artes del Estado de Oaxaca. Los años de formación*. Oaxaca: IIH-UABJO.

académica limitada por lo que, aun cuando se invitaba a profesores de otras universidades a impartir cursos o a iniciar programas educativos, de poco servía esto para la implementación de cambios que fueran en beneficio de los alumnos.

En este sentido y como consecuencia de lo anterior, se carecía de cuadros directivos y operativos que conocieran lo que implicaba una evaluación institucional, de ahí que los resultados fueran magros y el interés por este tipo de procesos apenas alcanzara para que 12 programas educativos se evaluaran, 11 de ellos quedaran en el nivel 3 y uno en el 2. De esta forma, no hubo nuevas evaluaciones sino hasta cuatro años después cuando otro programa lograra el nivel 2.

Pero no solo fue un problema de preparación académica o competencias suficientes para obtener resultados positivos. Aun durante la primera mitad de la primera década del siglo XXI la UABJO seguía viviendo problemas que hacían dudar de su capacidad para autogobernarse, al grado que existe la leyenda según la cual, cuando los evaluadores de CIEES visitaron por segunda vez a la Universidad sólo sugirieron una cosa: cerrarla⁸⁰. Así, desde la segunda mitad de los años setenta y hasta hoy en día, aunque en menor medida, es evidente que la UABJO vive lo que algunos especialistas han denominado como un modelo político de Universidad que la ha sumido en graves dificultades para gobernarse, al tiempo que ha sido presa de la lucha por el poder⁸¹ al interior de las diversas escuelas, facultades e institutos.

Sin embargo, a pesar de esas dificultades de orden político que también han derivado en limitaciones de orden financiero (la UABJO tiene uno de los presupuestos más bajos de todas la Universidades del país), algunas Dependencias de Educación Superior (DES) de la UABJO procuraron generar condiciones que les permitieran lograr un desarrollo académico acorde con lo que la sociedad demandaba. Dichas DES, de manera aislada, procuraron conocer lo que implicaba la evaluación diagnóstica realizada por los CIEES y empezaron a soñar, por qué no, en la posibilidad de lograr la acreditación.

Hacia el 2005 y después de un año de que el C. P. C. Francisco Martínez Neri había tomado el cargo de rector, se reiniciaron acciones institucionales con el fin de que las diversas DES conocieran lo que implicaba la acreditación.

⁸⁰ “No habrá futuro en la UABJO si se anteponen intereses políticos a los académicos: CIEES”. En: *Acontecer Universitario*, 23 de marzo de 2004. Disponible en: <<http://www.uabjo.mx/noticiasConsulta.php?id=147>>

⁸¹ MARTÍNEZ, V.R. (2004). “Modelos de universidad: El caso de la UABJO”. En: *Cuadernos del Sur*. N° 20, año 10, marzo de 2004.

En ese mismo año, al darse a conocer el Plan de Desarrollo Institucional conocido como “Plan Juárez”, la acreditación de programas tenía un papel relevante. A partir de ese momento se puede percibir un aumento importante en el interés por parte de algunos directivos por evaluar los programas educativos de sus DES.

El esfuerzo institucional que de entonces a la fecha se ha realizado en pos de la acreditación de programas ha rendido los siguientes frutos: de 26 programas evaluables, 14 se colocaron en Nivel 1 CIEES, de los cuales nueve han logrado su acreditación con diversos organismos. A estos datos hay que añadir que de dos de los programas que se evaluaron en el año 2000, uno de ellos se volvió a evaluar y volvió a quedar en el nivel 3 y otro aún no lo ha vuelto hacer⁸².

Asimismo, los programas creados en la década anterior ya tienen puesta la mira en su próxima evaluación CIEES. En este sentido. Podemos identificar en estos once años tres etapas relacionadas con la intención de evaluarse: la primera que fue del años 2000 al 2004, en la que el interés de la administración del Rector Hermenegildo Velázquez Ayala no estaba lo suficientemente sustentada en el trabajo que se pudiera realizar en las DES y entre los académicos de los programas educativos, por lo que los resultados fueron magros con 11 programas evaluados y apenas dos en el Nivel 2 de CIEES; la segunda, de 2006 a 2009 en la que la intensidad y esfuerzo del Rector Martínez Neri y luego del Rector Rafael Torres Valdez motivaron a los directivos y académicos de diversas DES, quienes han procurado prepararse para afrontar las evaluaciones, por lo que se lograron 14 programas con Nivel 1 y ocho programas acreditados. La tercera etapa se manifiesta actualmente con siete programas de reciente creación trabajando para ser evaluados y dos programas antiguos cuyas comunidades se empiezan a percatar que no hay más camino que la evaluación institucional.

⁸² Unidad de Proyectos Especiales UABJO. “Indicadores Institucionales”. Disponible en: <http://www.transparencia.uabjo.mx/descargas/obligaciones_de_transparencia/Estadisticas%20e%20Indicadores%20Universitarios/Indicadores/indicadoresInstitucionales.pdf>

Cambios y permanencias a partir de la evaluación institucional en la UABJO

La lucha por el poder que aun hoy existe en nuestra universidad, sustentada en la elección de autoridades (consejeros técnicos, consejeros universitarios, rector y directores de escuelas, facultades e institutos) a través del voto universal de los estudiantes, profesores y trabajadores, ha dificultado los procesos de planeación y evaluación. Podemos encontrar casos de DES en las que la elección de autoridades, principalmente directores y también la destitución de los mismos, ha detenido o desacelerado los procesos de mejora.

Precisamente las DES que han logrado que los grupos de poder internos lleguen a acuerdos en torno a objetivos académicos o en las que el grupo hegemónico privilegia a la academia, son las que han tenido mayor éxito en procesos relacionados con el Programa Integral de Fortalecimiento Integral (PIFI) y con las evaluaciones de los CIEES y de los organismos acreditadores. Así, hay dos programas educativos que se evaluaron en el año 2000 cuyas DES han privilegiado la lucha por el poder tanto al interior como con respecto a la Rectoría de la Universidad y que hoy en día se encuentran en el nivel 3. Asimismo, hay programas educativos que están empezando a funcionar y cuyo principal interés se encuentra en el ámbito académico y sus comunidades tienen claro que la evaluación institucional es un paso necesario para asegurar la calidad de los mismos.

Otro aspecto fundamental que ha generado el proceso de evaluación institucional en la UABJO es la conciencia de la importancia que tiene la planeación. Desde la administración 2004-2008 hay un fuerte interés por planear las acciones que se deben realizar en la Universidad, muestra de ello son el Plan Juárez, el Plan Institucional de Desarrollo 2008-2012 y el Modelo Educativo de la Universidad⁸³. Para que así suceda, han sido factor importante, en distinta medida, el diseño de los proyectos del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), a través de los cuales la UABJO ha obtenido recursos que le han permitido crecer en diversos ámbitos académicos y por supuesto los procesos de evaluación institucional. En este sentido, paulatinamente cada DES de la UABJO se ha visto en la necesidad

⁸³ “Plan Institucional de Desarrollo 2008-2012”. Oaxaca: UABJO. Disponible en: <http://www.uabjo.mx/docs/plan_institucional_de_desarrollo.pdf>
“Un modelo educativo para la UABJO”. Oaxaca: UABJO. Disponible en: <http://www.uabjo.mx/modeloEducativo/4_modeloEducativo.php>

de diseñar su propio plan de desarrollo, lo que les ha permitido encauzar sus esfuerzos y tener mayores posibilidades de gestión.

La evaluación es parte inherente de los procesos de planeación y desarrollo institucional de las universidades, y sus principales objetivos son mejorar sustancialmente las condiciones en que éstas se desarrollan, conocer sus debilidades y asegurar sus fortalezas. Además se caracteriza por ser uno de los puntos de referencia del gobierno federal para la asignación y aplicación de recursos extraordinarios, pasando de ser una imposición a una necesidad⁸⁴.

Por otro lado, como se mencionaba en el apartado anterior, en el año 2000 se carecía de directivos y personal que tuviese las competencias necesarias para desarrollar procesos de planeación y autoevaluación. Precisamente un año antes había dado inicio la licenciatura en Ciencias de la Educación. Este programa educativo ha sido para la Universidad una fuente importante de personal capacitado para tareas relacionadas con las ya mencionadas. De hecho, para la realización de la autoevaluación para los CIEES y el organismo acreditador de este programa, tuvieron un papel relevante alumnos que se encargaron de recopilar evidencias, diseñar programas de mejora, realizar estudios relacionados con el clima organizacional y redactar indicadores⁸⁵. Hoy en día, numerosos egresados de la mencionada licenciatura apoyan los trabajos de evaluación y planeación en las diferentes DES y en buena medida son responsables de que diversos programas educativos hayan logrado el nivel 1 CIEES. En este sentido se logró uno de los objetivos primordiales que en ese momento se hacía necesario, formar cuadros operativos que no solo tuviesen conocimientos relacionados con la evaluación institucional,

⁸⁴ PADILLA, T.; HERNÁNDEZ, G.A. "Evaluación y financiamiento: el caso de las instituciones de educación superior públicas mexicanas". Ponencia presentada en el Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad. Disponible en: <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia_343.pdf>

⁸⁵ DÍAZ, J. (2010). "La experiencia del trabajo del trabajo de rendición de cuentas durante el proceso de autoevaluación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del ICEUABJO". Memoria de Servicio Social para obtener la Licenciatura, Instituto de Ciencias de la Educación.

sino también universitarios que colaboraran con la mejora continua de su Universidad.

En el desarrollo de los procesos de evaluación de mediados de la primera década del siglo XXI se pueden observar casos de programas que se preocuparon por asesorarse para que la propia comunidad realizara su autoevaluación, con lo cual se lograron evaluaciones muy sólidas y generaron comunidades mucho más comprometidas con el cambio⁸⁶, caso ejemplar en este sentido es lo que ha sucedido con la licenciatura en Arquitectura de la Facultad de Arquitectura 5 de Mayo que transitó por los tres niveles de CIEES, fue el primer programa de la UABJO que logró ser evaluado en nivel 1 y fue el primero en lograr la acreditación en el año 2007. Por supuesto, en el seno de la comunidad mencionada no han dejado de existir diferencias de orden político, sin embargo, han logrado dar prioridad al trabajo académico. Es interesante resaltar que académicos de dicha facultad han ocupado puestos tan relevantes en la universidad como el de rector y el controlador universitario.

Por otro lado, ante la perspectiva de ser evaluados, los diversos programas educativos han visto en estos procesos un importante elemento que les permite gestionar ante la administración central la mejora de las instalaciones o de las condiciones en que operan. En efecto, el Rector de la Universidad ha demostrado su interés en apoyar a los programas que acceden a iniciar los procesos de evaluación CIEES de tal forma que los programas de reciente creación han encontrado en la evaluación institucional un poderoso medio de gestionar mejoras en las DES en que se imparten.

Sin embargo, también hubo casos de programas educativos en los que tanto las propias autoridades de la DES como la misma Dirección de Evaluación de la UABJO recurrieron a consultorías externas que realizaron el trabajo relacionado con la autoevaluación, lo que si bien en primera instancia permitió que los programas evaluados lograran el nivel. 1 de los CIEES, provocó que las comunidades académicas que tenían que ver con el proceso no se involucraran y al momento de realizar la autoevaluación para el organismo acreditador, no fuera posible lograr la meta deseada.

⁸⁶ QUINTERO, J.; CORRALES, V.A.; MARTÍNEZ, R.; ARÉCHIGA, G. (2010). "El cambio conducido en la universidad: La percepción de los académicos". En: ANUIES. *Revista de la Educación Superior*. N° 155, julio-septiembre de 2010. DOMÍNGUEZ, G. (1999). "La evaluación de la universidad y sus retos: Democratización y calidad". En: JIMÉNEZ, B. (editor). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.

En esta lógica, según Ana Isabel Mora Vargas, en el modelo de evaluación denominado pseudoevaluación, plantea que:

La pseudoevaluación o evaluaciones políticamente orientadas en las que se intenta conducir a determinadas conclusiones mediante una evaluación [...] donde la intención del cliente es obtener, mantener o incrementar una esfera de influencia, poder o dinero”, la Universidad está en riesgo de adoptar un modelo de evaluación que de más importancia al prestigio que a resultados que le permitan mejorar en sus acciones cotidianas⁸⁷.

Los retos de hoy respecto a la evaluación en la UABJO

Aún cuando la acreditación de programas ocupa un lugar preponderante en los planes de desarrollo institucionales de la UABJO desde el año 2005, las condiciones políticas y académicos aun no han permitido consolidar un sistema de seguimiento de los procesos de evaluación. La Dirección de Evaluación, adscrita a la Secretaría Académica de la Universidad ha vivido en carne propia los conflictos políticos que aquejan a la UABJO, por lo que después de un letargo de aproximadamente un año en cuanto al seguimiento de los procesos de evaluación y acreditación, desde hace dos años retomó la coordinación de los mismos y actualmente coordina acciones que contemplan la evaluación CIEES de nueve programa de licenciatura y la acreditación de dos más. Es reto de la administración actual, consolidar los procesos que permitan la mejora continua de los programas educativos no solo con el afán de prestigiarlos con las evaluaciones institucionales, sino con el fin de efectivamente ofrecer una educación de calidad a los alumnos que día con día se atienden.

En general se puede decir que la evaluación de los diversos programas educativos en la UABJO se ha realizado a despecho de las dificultades políticas que internamente se generan dentro de la propia universidad y por causa de agentes externos interesados en influir dentro de las diversas escuelas y facultades de la misma. En ese sentido, aunque de manera paulatina, el modelo político ha empezado a ser sustituido por uno que privilegia la vida

⁸⁷ MORA, A.I. (2004). “La evaluación educativa: Conceptos, periodos y modelos”. En: *Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 4, nº 2. Universidad de Costa Rica.

académica y que busca la calidad de los procesos académicos, administrativos y de gestión. Sin embargo, se considera que aún falta mucho por hacer pues la elección de autoridades no deja de representar un riesgo latente para los actores educativos y las comunidades académica que buscan la calidad de sus programas.

Referencias bibliográficas

- DÍAZ, J. (2010). *“La experiencia del trabajo del trabajo de rendición de cuentas durante el proceso de autoevaluación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del ICEUABJO”*. Memoria de Servicio Social para obtener la Licenciatura, Instituto de Ciencias de la Educación.
- DÍAZ, J.; HERNÁNDEZ, T. *“La acreditación como política para la obtención de financiamiento y mejora de la calidad de los Programas Educativos: El caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del ICEUABJO”*.
- DOMÍNGUEZ, G. (1999). *“La evaluación de la universidad y sus retos: Democratización y calidad”*. En: JIMÉNEZ, B. (editor). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- FIGUEROA, C. (1993). *“Consideraciones generales sobre el proceso de acreditación de las Instituciones de educación superior en México”*. En: ANUIES. *Revista de la Educación Superior*. N° 88, octubre-diciembre de 1993. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res088/info088.htm>
- MARTÍNEZ, V.R. (2004). *“Modelos de universidad: El caso de la UABJO”*. En: *Cuadernos del Sur*. N° 20, año 10, marzo de 2004.
- MENDOZA, J. (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*. México: CESU-UNAM, Miguel Ángel Porrúa.
- MONTES, N. (2007). *“De instituto a universidad”*. En: *Humanidades. Revista del Instituto de Investigaciones en Humanidades*. N° 4-5, UABJO, agosto de 2007.

-
- (2009). "Leyes orgánicas y formas de gobierno en la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca: 1955-1986". EN: BAILÓN, M.J.; *et al. Ensayos sobre historia, política, educación y literatura en Oaxaca*. Oaxaca: Instituto de Investigaciones en Humanidades UABJO.
- MORA, A.I. (2004). "La evaluación educativa: Conceptos, periodos y modelos". En: *Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 4, nº 2. Universidad de Costa Rica.
- PADILLA, T.; HERNÁNDEZ, G.A. "Evaluación y financiamiento: el caso de las instituciones de educación superior públicas mexicanas". Ponencia presentada en el Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad, México. Disponible en: <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia_343.pdf>
- QUINTERO, J.; CORRALES, V.A.; MARTÍNEZ, R.; ARÉCHIGA, G. (2010). "El cambio conducido en la universidad: La percepción de los académicos". En: *ANUIES. Revista de la Educación Superior*. Nº 155, julio-septiembre de 2010.
- RUIZ, F.J. (1990). *El Instituto de Ciencias y Artes del Estado de Oaxaca. Los años de formación*. Oaxaca: IIH-UABJO.
-
- (2006). *Testimonios del Cincuentenario*. Oaxaca: UABJO-Fundación Harp Helú.

Documentos

- "No habrá futuro en la UABJO si se anteponen intereses políticos a los académicos: CIEES". En: *Acontecer Universitario*, 23 de marzo de 2004. Disponible en <<http://www.uabjo.mx/noticiasConsulta.php?id=147>>
- "Plan Institucional de Desarrollo 2008-2012". Oaxaca: UABJO. Disponible en: <http://www.uabjo.mx/docs/plan_institucional_de_desarrollo.pdf>

“Un modelo educativo para la UABJO”. Oaxaca: UABJO. Disponible en:
<http://www.uabjo.mx/modeloEducativo/4_modeloEducativo.php>

Unidad de Proyectos Especiales UABJO. “Indicadores Institucionales”.
Disponible en: <http://www.transparencia.uabjo.mx/descargas/obligaciones_de_transparencia/Estadisticas%20e%20Indicadores%20Universitarios/Indicadores/indicadoresInstitucionales.pdf>

XXIV

Acreditación, ¿aseguramiento de la calidad o ritual de simulación?: desde la percepción de profesores y estudiantes del CUCEA-UdeG

Francisco Javier Bañuelos González
Ada Aranzazú Hernández Cuevas
Víctor Manuel Rosario Muñoz
María Guadalupe Villaseñor Gudiño
Universidad de Guadalajara
México

Introducción

En los albores del nuevo milenio, la Educación Superior (ES) en todo el mundo se viven cambios sin precedentes en la regulación, esto se refleja en la reducción del papel del Estado y en la relevancia de la función del mercado; esta transformación generó *“una preocupación generalizada sobre la manera en que las sociedades pueden garantizar la calidad de la educación superior”* (López Segrera, *et al.*, 2006). Esta situación propició el planteamiento de reformar políticas que favorezcan el aseguramiento de la calidad y dar a la acreditación un papel destacado (López Segrera, *et al.* 2006).

El termino de la calidad en la ES alcanzó su mayor auge a finales de la década de los 60, para esa fecha la educación en México se empezó a “masificar” por el acelerado crecimiento de la población y de la demanda, estos efectos dieron lugar a la estrategia de la política pública mexicana y a la constante preocupación de esa garantía de bienestar, llamada calidad educativa (Fernández, 2006).

Es por ello que hacia finales de la década de los 80 y principios de los 90, el tema de la calidad de la educación se ha posicionado en el escenario y en la agenda de la educación en diversos países de América Latina (Fernández, 2007). Bajo esta preocupación se emprenden mecanismos para asegurar y garantizar la calidad entre ellas “la acreditación”.

Las IES enfrentan nuevos y constantes retos que les obliga a diseñar y operar Programas Académicos⁸⁸ (PA), que refuercen la misión y valores de la educación superior, no porque en la actualidad sea insuficiente la formación de profesionistas, sino es necesario formar personas con conciencia y compromiso social. En este sentido, los actores y los PA son centrales, debido a que las exigencias cobran mayor fuerza de una mejor educación (Villaseñor, 2006).

Uno de los principales retos que enfrentan las IES mexicanas se ubica en que sus propios actores reconozcan y accedan a las “entrañas” de la institución para develar las lógicas del saber y del hacer que la han caracterizado. Esto representa la oportunidad que como entidad organizacional se estudie desde dentro y con sus propios actores y prácticas (Marúm, 2009).

A partir de lo anterior, es el interés de analizar y conocer lo que los principales actores (profesores y estudiantes), comprenden y perciben como “calidad” y, desde sus experiencias, perspectivas y vivencias reconocer lo que es significativo para ser evaluado y develar la importancia de la acreditación de los PA, esto es algo que sin duda denota una oportunidad trascendental para la institución y los organismos acreditadores, ya que la información brinda la posibilidad de reestructurar y considerar diversos factores y la forma en que se evalúan los PA.

Es así, que la acreditación es una forma de regularización, para garantizar a la sociedad que las IES cumplen una serie de criterios, aplicados a las instituciones y a los PA, que están ligados con el control y la mejora, que adaptan sus servicios a las necesidades, a las demandas de la sociedad y a ser conscientes de su compromiso social (López Segreña, 2006).

⁸⁸ Instrumento normativo que integra un conjunto coordinado de objetivos, actividades de aprendizaje, estrategias y metas que se traducen en una formación completa en uno o más niveles educativos, con un perfil determinado (IPN). Documento institucional que describe la misión y los objetivos del programa, su organización académico-administrativa, el plan y los programas de estudio, los estudiantes, los académicos, la infraestructura y el financiamiento que, en conjunto, sustentan la formación de recursos humanos en un campo disciplinario particular (UNAM).

Problematización

La acreditación de un programa académico de nivel superior es el reconocimiento público que otorga un organismo acreditador no gubernamental, reconocido formalmente por el COPAES, en el sentido de que cumple con determinados criterios, indicadores y parámetros de calidad en su estructura, organización, funcionamiento, insumos, procesos de enseñanza, servicios y en sus resultados; significa también que el programa tiene pertinencia social.

Según el marco general para los procesos de acreditación de los PA de nivel superior, la utilidad que proporciona acreditar puede ser múltiple, pero su fin primordial será reconocer la calidad del programa y propiciar su mejoramiento (COPAES, 2011).

Asimismo, se afirma que acreditar asegura control de calidad (estándares mínimos); rendición de cuentas y transparencia; mejora de la calidad; y facilidades para la movilidad estudiantil; es decir, las IES buscan acreditar sus procesos, como muestra de que cumplen con los lineamientos y estándares de calidad educativa determinadas por organizaciones nacionales e internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la COPAES, entre otras.

De esta manera, a las instituciones educativas la acreditación les otorga el prestigio que las “acredita” a ellas y a sus programas como confiables para formar estudiantes de calidad. Sin embargo, la interpretación o significado de este término depende de los propios objetivos e intereses de los sujetos involucrados, y por su puesto de las nuevas exigencias del mercado laboral.

Un concepto claro es el que definen Sanyal y Martin (2006), en la serie de Global University Network For Innovation (GUNI):

La acreditación es el método de la garantía externa de la calidad, más utilizado [...] asegura un nivel específico de calidad conforme a la misión de la institución, los objetivos del programa y las expectativas de distintos actores implicados, incluidos estudiantes y empleadores. El proceso suele traducirse en la concesión de un reconocimiento durante un periodo limitado.

La acreditación de los PA, como medio para reconocer y asegurar la calidad de la ES, tiene su antecedente inmediato en los procesos de evaluación que adquirieron importancia en el mundo a partir de la década de los 80's.

Esto se manifestó en las políticas y programas que emprendieron los gobiernos de todo el orbe, apoyados por organismos internacionales como UNESCO y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), entre otras.

En México, la importancia de abordar la problemática inherente a los procesos de acreditación ha promovido el desarrollo de reflexiones de interés y en algunos casos, se ha traducido en políticas educativas para el desarrollo de este nivel, particularmente en los últimos planes propuestos para este fin. Sin embargo, este tema no ha sido estudiado sistemáticamente, ya que los trabajos concernientes han desarrollado solamente reflexiones generales que no llegan a precisar el concepto y los alcances de la acreditación (Arredondo, 1989).

A partir del año 2001, se exigió que en el proceso de evaluación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior A.C. (CIEES), se estableciera algo que los diferenciara de los organismos acreditadores, el resultado de esa petición surge la calificación de los programas de acuerdo a su grado de calidad; así se asignaron los niveles 1, 2 o 3 dependiendo de su calidad. Los CIEES fueron definiendo sus propios indicadores y con estas nuevas exigencias pasaron de ser instancias que realizaban evaluación formativa, a elaborar juicios sobre la calidad de un programa académico (Díaz, 2007).

Se supone que el PA acreditado, tiene mayor competitividad en el mercado laboral; el personal académico, directivo y de apoyo se beneficia con mejoras en sus condiciones de trabajo.

A partir de lo anterior, a la UdeG se le reconoce como institución educativa de calidad, lo que la posiciona a principios del 2012 entre las 20 mejores dentro del ranking de universidades de Latinoamérica. Casi todos los PA del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA) en el 2004 se acreditaron; para el 2009 durante los meses de mayo y junio, se recibió la visita de evaluadores para la revisión de avances y evidencias para la mejora continua de los PA y así se obtuvo la reacreditación hasta el 2014.

La acreditación tiene una vigencia de cinco años y en el transcurso de los mismos se llevan a cabo dos visitas de seguimiento, precisamente para observar los avances en las recomendaciones que los comités evaluadores hayan realizado. El objetivo del seguimiento es asegurar que se mantenga la calidad de los PA.

En el contexto de los PA acreditados en el CUCEA, resta la excepción de dos programas, uno por ser de nueva creación (Gestión y Economía

Ambiental) y el otro (Administración Gubernamental y Políticas Públicas Locales) por ser un programa joven, fundamentado en el modelo de calidad, este aún no es evaluable, debido a que no reúne los requisitos preestablecidos por los organismos acreditadores.

Aun cuando la mayoría de los PA del CUCEA cuentan con ese reconocimiento de calidad, es evidente que no ha sucedido ningún cambio sustancial en los mismos, asimismo se refleja que permanecen puntos débiles y de urgente solución, que permean el buen y óptimo funcionamiento de los mismos. Por ello, para esta investigación es de suma importancia conocer lo que perciben profesores y estudiantes por ser los principales actores involucrados en la educación, para analizar y entender lo que para ellos es un PA de calidad, de qué depende, qué se debe mejorar e independientemente de su acreditación, conocer si estos cuentan o no con un nivel óptimo de calidad.

A partir de todo lo anterior surge la pregunta de análisis: ¿la acreditación de los PA, asegura la calidad de los mismos o simplemente es un ritual de simulación, donde se adaptan a los procesos y maquillan indicadores? De acuerdo a esta pregunta de análisis, su profundización permitió:

- Conocer la percepción de los actores universitarios sobre lo que representa para ellos un PA de calidad.
- Demostrar la importancia que le dan los sujetos involucrados a la acreditación de los PA.
- Identificar aspectos o factores que desde su perspectiva es indicativo de calidad.

Metodología

Esta investigación es cualitativa de tipo exploratoria, descriptiva e interpretativa. Se optó por esta modalidad ya que permitirá recuperar la argumentación de los sujetos sobre la forma en que perciben los docentes y estudiantes del CUCEA la acreditación de los PA. El nivel exploratorio se utiliza cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación específico y con un enfoque delimitado (Hernández, *et al.*, 2008); como es el caso de la percepción de los docentes y estudiantes en torno a sí la acreditación asegura la calidad de los programas académicos. En el aspecto descriptivo e interpretativo se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, procesos, objetivos o cualesquiera fenómenos

a los que sea sometido el análisis (Hernández, *et al.*, 2008), para describir e interpretar la forma en que los sujetos perciben la calidad de los programas académicos y la manera en que se han evaluado hasta la fecha.

Se decidió el estudio de percepción, ya que es un campo estratégico en el uso de la información por “las organizaciones inteligentes”; las teorías de la organización y de la comunicación han efectuado estudios sobre la percepción, mencionando que esta permite: *la interpretación en relación con el medio ambiente, crean nuevos conocimientos y finalmente procesa la información para aplicarla a cursos de acción*. Según el enfoque de estas dos teorías, la percepción es uno de los tres campos estratégicos en el uso de la información, recibiendo influencia desde distintos niveles como: el cognoscitivo, el afectivo y el situacional. Para Choo (1999) las emociones también son importantes en la percepción. En el análisis que hace Weick (1995), a la luz de diversos debates sobre la percepción ésta es un proceso de la organización que posee siete propiedades que la distinguen: 1) se basa en la construcción de la identidad; 2) es retrospectivo; 3) es representativo del medio ambiente sensible; 4) es social; 5) es constante; 6) se concentra en las indicaciones extraídas y 7) es impulsado por la plausibilidad antes que por la exactitud.

En relación a esta investigación, consideramos que en el caso de las organizaciones inteligentes las IES pueden ser el prototipo, se cree así ya que una organización inteligente está “bien informada y es mentalmente perspicaz e instruida”, si los sujetos (profesores y estudiantes) perciben y comprenden su entorno, a partir de que recuperen y capitalicen el conocimiento que de manera cotidiana se genera, serán capaces de conocerlo, reconocerlo y enriquecerlo para de nueva cuenta incorporarlo a sus procesos.

Definir a la población es precisar a quién se estudiará, si la población es pequeña debe estudiarse a todos los miembros; por el contrario, si es grande, es conveniente escoger una muestra representativa, de acuerdo con Namakforoosh (2007) y para esta investigación se definió con base en los siguientes criterios:

- La población meta, profesores y estudiantes de un programa académico acreditado y de otro no acreditado por calidad, tomados como referencia para conocer la percepción que tienen estos sujetos acerca de la verdadera función y utilidad de la acreditación.
- La muestra para el análisis del estudio de percepción, se seleccionó 5 profesores y 5 estudiantes del programa académico de RHU y 5 profesores y 5 estudiantes de AGPP para que fuera una muestra homogénea y poder observar los aspectos comunes.

- El contacto con la población bajo estudio, en este caso fue contacto personal y en el lugar de estudio.

Los criterios de inclusión para la selección de informantes y debido al objeto de estudio fueron:

- Profesores y alumnos de la licenciatura en Recursos Humanos (acreditada).
- Profesores y alumnos de licenciatura en Administración Gubernamental y Políticas Públicas Locales (no acreditada).
- Profesores y alumnos de ambos PA que conozcan la forma en que se evalúa y hayan participado en los procesos de acreditación.
- Que los alumnos de ambos programas académicos sean regulares, es decir, que no estén en ningún artículo que condicione su permanencia en la universidad.
- Que los alumnos de ambos programas académicos sean de 2º grado en adelante.

La recolección de datos se construyó con base en entrevistas, lo que permitió un encuentro personal, cara a cara. Así, la entrevista se utilizó para acceder a la perspectiva de los actores, conocer cómo ellos interpretan sus experiencias en sus propios términos, teniendo como ventaja obtener de manera flexible una información rica y profunda, en las propias palabras de los actores (Piovani, 2007).

De acuerdo a este contexto se diseñaron dos entrevistas; una para profesores y otra para estudiantes, para contextualizar el tema y obtener el enfoque de percepción sobre la acreditación, misma que permitió detectar lo que representa para ellos y lo que significa de acuerdo a sus experiencias y perspectivas la acreditación de los PA. En cuanto al registro de la entrevista y bajo consentimiento del entrevistado se recurrió a un grabador digital, de este modo no se perdió detalle de la interacción verbal.

Hallazgos y percepciones

Los profesores y estudiantes que fungieron como informantes para esta investigación fueron de los PA de RHU (Acreditada) y la de AGPP (No Acreditada). En el caso de los profesores la antigüedad laboral oscila desde los 4 años hasta los 27; con categorías de asignatura hasta de tiempo

completo; desde profesores dedicados exclusivamente a la docencia, hasta otros primordialmente investigadores; unos presidentes de academia, ex-coordinadores de carrera, consultores, hasta jefes de departamento.

Respecto a los estudiantes, eran desde 2º hasta 8º grado, unos conocían si su PA estaba acreditado y por cual organismo; otros lo ignoraban por completo; unos estaban dedicados por completo al estudio y otros más combinaban esta actividad con el trabajo.

El total de profesores entrevistados ha tenido relación directa y/o indirecta con la acreditación de los PA; de manera directa han participado desde su función de jefes de departamento, presidentes de academia o en reuniones de coordinadores de carrera, para atender observaciones e indicaciones de la acreditación; de manera indirecta han participado en las etapas del proceso, en actividades académicas y/o administrativas del departamento de adscripción y en ocasiones como parte de los entrevistados por el equipo evaluador.

Es muy importante conocer lo que se percibe en el interior de las IES sobre lo que es o representa para ellos un PA de calidad, porque así, entendido y aclarado desde dentro se pueden atender con mejor precisión las percepciones externas, para enseguida realizar las adaptaciones y transformaciones pertinentes.

En este sentido un PA de calidad para los profesores, es un programa que coadyuve a los jóvenes a estar más capacitados y ser competitivos en el entorno laboral, o bien como emprendedores; además de que día a día este en la búsqueda de la mejora continua, donde se desarrolle un adecuado y pertinente proceso de enseñanza-aprendizaje, que sea promotor de competencias y donde se vincule con el sector productivo.

Para los estudiantes simplemente un PA de calidad, es el que conjunte la teoría con la práctica y sobretodo que cumpla las expectativas y demandas de las empresas.

Respecto a la diferencia entre un PA acreditado por calidad, de otro que no lo está, de acuerdo a los organismos acreditadores del COPAES; el común denominador tanto de profesores y estudiantes es que la diferencia es relativa al papel que se les da una vez otorgada la acreditación al PA.

Los profesores aunque reconocen que la acreditación en cierto sentido le otorga confiabilidad a los PA, manifiestan que no hay ninguna diferencia, que en muchos casos solo se limita al papel, ya que no hay un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. Asimismo los estudiantes tampoco perciben diferencia alguna, destacando que el PA acreditado sólo cumple con mayores estándares.

Las percepciones respecto a la condicionante de que la calidad de un PA depende del otorgamiento de su acreditación por un organismo externo que la certifique, fueron claras y contundentes. Los profesores manifiestan que la calidad de los PA no depende de la acreditación, sino más bien está en función de la dinámica interna de la institución; del convencimiento de los agentes que participan en el programa, alumnos, directivos, profesores y de lo que quieren lograr. En cuanto a los estudiantes, mencionan que la calidad en su totalidad no depende de la acreditación, que para llegar a ésta es primordial que todo en el interior esté bien y que las personas que conforman ese interior sean las que logren que se de esta calidad independientemente de la acreditación, aspecto que reafirma la postura de los profesores.

De acuerdo a sus perspectivas y experiencias como profesores y estudiantes, si ellos fueran los encargados de evaluar y otorgar la acreditación a un PA, se basarían y tomarían en cuenta lo siguiente:

- La pertinencia del PA.
- Mapa curricular de los PA.
- Nivel académico al ingreso de los estudiantes.
- Los objetivos del PA y el perfil de egreso.
- La competitividad de los egresados y la incorporación al mercado de trabajo.
- Profesores, estudiantes, administrativos y directivos.
- Servicios, infraestructura, financiamiento, normatividad y vinculación con el entorno.
- Un adecuado proceso enseñanza-aprendizaje.
- La ética de los organismos evaluadores.
- La sociedad.

A partir de la acreditación de los PA en la Universidad de Guadalajara, algunos cambios o transformaciones que los profesores han visto al pasar del tiempo los profesores; son los programas de seguimiento, que se han revisado constantemente los PA, los contenidos, la bibliografía, las academias funcionan mejor, hay mejor infraestructura, mas insumos y mayor presupuesto. Sin embargo, un efecto contraproducente es el hecho de que se ha perdido el valor de la educación entre la sociedad, ahora han dejado de ilusionarse con las profesiones como bombero, policía, médico; actualmente está presente la pregunta: ¿para qué estudiar, no te vas a hacer rico? Y no le están dando el verdadero valor que tiene la educación para el desarrollo de un país, independientemente de que los PA estén acreditados.

Para los estudiantes, los cambios van en el sentido de que las autoridades están más al pendiente de brindar calidad en todos su procesos y servicios, pero no se ha visto ningún cambio sustancial, sigue todo igual; la dinámica institucional sigue estancada en el ritual de simulación.

A partir de sus experiencias, vivencias y perspectivas, los sujetos expresan la relación que tiene para ellos la acreditación con la calidad de los PA, es decir, el otorgamiento de la acreditación de un PA es señal de calidad. Aspecto que viene a reforzar las percepciones en torno al condicionante de que la calidad dependía de la acreditación.

Los profesores afirman que si no fueran parte de la dinámica institucional, pensarían que sí, pero como sujetos involucrados en el proceso y el quehacer educativo cotidiano, tienen sus dudas, ya que consideran que no se cumplen los objetivos, permea la simulación, el sentido de la educación se está perdiendo y desviando a la búsqueda del cumplimiento de estándares.

Por su parte los estudiantes, reafirman las percepciones de los profesores, manifestando que con la acreditación no se puede inferir que un PA sea de calidad, ya que los documentos o el proceso de acreditación no lo dicen todo, se necesita formar parte de los PA para darse cuenta si realmente es o no de calidad y si merece la acreditación.

Conclusiones

Los profesores entrevistados y algunos estudiantes han intervenido en los procesos de acreditación y reacreditación ya sea como jefes de departamento, presidentes de academia, miembros de alguna comisión, coordinadores de carrera o simplemente han participado con alguna actividad durante el proceso.

Las concepciones respecto a lo que perciben los entrevistados como un PA de calidad, fueron variadas e incluyeron diversos elementos, pero el común denominador señala que este debe coadyuvar a la capacitación y habilitación de jóvenes, que los forme competitivos en el mercado de trabajo, que cuente con una planta de docentes excelentes, que se relacione el contenido teórico de los cursos con la práctica y, principalmente, que se rompa con los esquemas.

La única diferencia entre un PA de calidad de otro que no lo está se resume en el otorgamiento del “papelito”, pero que esta acreditación no incrementa ni desarrolla las habilidades y destrezas de los estudiantes, ni mucho menos les genera mayor competitividad laboral; ello se manifiesta

porque los cambios han sido pocos y solamente en mejores infraestructuras y obtención de recursos.

La acreditación le otorga ese reconocimiento de “calidad” a los PA en la parte técnica, en el cumplimiento de estándares, en el prestigio a la institución y el beneficio de la obtención de recursos, es decir: “en el otorgamiento de la zanahoria o la estrellita” a las IES, porque lejos de garantizar o asegurar la calidad, se está cayendo en el efecto perverso de los procesos de simulación.

En cuanto a los aspectos que ellos tomarían en cuenta para evaluar los PA y otorgarles su acreditación, fueron variados pero entre los coincidentes están: los profesores, un adecuado proceso enseñanza-aprendizaje y que se tome en cuenta las expectativas y exigencias de la sociedad.

Tanto los profesores como los estudiantes, no han visto cambios significativos de mejora en los PA, si bien ha propiciado la preocupación y la atención de las autoridades para brindar mayor calidad en los procesos y servicios, se continúa en el ejercicio de la simulación.

La acreditación a los sujetos entrevistados no le significa un referente de calidad en los PA, ya que esto no indica precisamente el nivel de calidad; algunos PA están acreditados y siguen con las mismas deficiencias que al inicio, otros que no han sido acreditados porque no reúnen los elementos para ello, nacen bajo una cultura de calidad; esto significa que no se puede inferir que un PA acreditado es de calidad, simplemente cumple con estándares, cuenta con la confianza y credibilidad de la sociedad; lo adecuado es que se busque que un PA alcance la calidad antes que la acreditación.

Al final de cuentas como mencionan los actores, ellos son los indicados para decir que PA es de calidad o no, ya que son ellos los que lo viven, desarrollan y permanecen involucrados en esta dinámica institucional; es así que son los profesores y estudiantes los que realmente catalogan si tal PA merece la acreditación.

Referencias bibliográficas

ANUIES (1995). *Propuestas para el desarrollo de la educación superior*. México: ANUIES.

(1999). *La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.

ARREDONDO, M. (1989). "Evaluación y acreditación en los programas de posgrado". En: *Revista de la Educación Superior*, XVIII (71), junio-septiembre. México: ANUIES.

BRUNNER, J. (1997). "Calidad y evaluación en la educación superior". En: MARTÍNEZ, E.; LETELIER, M. (eds.) *Evaluación y acreditación universitaria: Metodologías y experiencias*. Caracas: Nueva Sociedad, UNESCO.

COPAES (2011). Portal Oficial del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. Disponible en: < <http://www.copaes.org.mx> >

(2011). *Marco general para los procesos de acreditación de programas académicos de nivel superior*. Portal Oficial del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. [Fecha de consulta: 13 de marzo de 2011]. Disponible en: <http://www.copaes.org.mx/home/docs/docs_acred/3_Marco_general.pdf>

CUCEA (2010). Portal oficial del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA). Disponible en: <<http://www.cucea.udg.mx>>

CHOO, C. (1996). "The Knowing organization: How organizations use information to construct meaning, create knowledge and make decisions International". En: *Journal of Informations Management*, 16(5). Oxford: Oxford University Press. [Fecha de consulta: 28 de abril de 2010]. Disponible en: <<http://choo.fis.utoronto.ca/FIS/respub/IJIM1996.pdf>>

DELORS, J. (1996). "La educación encierra un tesoro". Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

DÍAZ, Á. (2007). "Los sistemas de evaluación y acreditación de programas en la educación superior". En: *Evaluación y cambio institucional*. México: Paidós Educador.

DÍAZ, Á.; PACHECO, T. (2007). *Evaluación y cambio institucional*. México: Paidós Educador.

FERNÁNDEZ, N. (2006). “*La evaluación y la acreditación de la calidad situación, perspectivas y tendencias*”. *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: Ediciones IESALC/UNESCO.

(2007). *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina: Los procesos de evaluación y acreditación*. Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero/IESALC UNESCO.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.

LÓPEZ, M.; PERSOGLIA, L. (2009). “Sistema universitario argentino”. En: BARRENETXEA, M.; CARDONA, A.; MIJANGOS, J.J.; OLASKOAGA, J. (2009). *Hacia una educación superior de calidad: Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. Proyecto ECUALE. Editorial de la Universidad de la Plata.

LÓPEZ, F.; CRUZ, Y.; ESCRIGAS, C.; SANYAL, C.; BIKAS, J. (2006). “La acreditación para la garantía de la calidad y el compromiso social de las universidades ¿qué está en juego?” En: *La educación superior en el mundo 2007: La acreditación para la garantía de la calidad: ¿qué está en juego?* Serie global University network for Innovation (GUNI).

MARÚM, E. (2009). *Calidad e innovación en la educación superior mexicana. Encuentros, desencuentros y nuevas interpelaciones*. Red de investigación sobre educación superior. Disponible en: <http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0042.pdf>

MARÚM, E.; ROSARIO, V.M. (coord.) (2008). *Actores y procesos de la calidad e innovación educativas*. México: Universidad de Guadalajara.

MARÚM, E.; CORTÉS, J.H.; PADILLA, R.; CURIEL, F.; ROBLES, M.L. (2009). “Sistema universitario mexicano”. En: *Hacia una educación superior de calidad: Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. Proyecto ECUALE. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Universidad de la Plata.

- MARÚME, E.; *et al.* (2009). "Percepción del profesorado universitario". En: *Hacia una educación superior de calidad: Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. Proyecto ECUALE. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Universidad de la Plata.
- MILTON, K. (1997). *Estudio metodológico basado en el enfoque de percepciones*. [Fecha de consulta: 20 de abril de 2010]. Disponible en: <<http://www.uam-antropologia.info/alteridades/alt8-4-vargas.pdf>>
- MORA, J.G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. España: Consejo de Universidades. Secretaría General.
- NAMAKFOROOSH, N. (2007). *Metodología de la investigación*. México: Limusa, Grupo Noriega Editores.
- OLASKOAGA, J. (coord.) (2009). *Hacia una educación superior de calidad: Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. Proyecto ECUALE. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Universidad de la Plata.
- PIOVANI, J.I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Argentina: Emecé.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J.; GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- ROSARIO, V.M.; MARÚM, E.; ARROYO, J.J.; GONZÁLEZ, V. (2006). *Acreditación y certificación de la educación superior: Experiencias, realidades y retos para las IES*. México: Universidad de Guadalajara.
- SANYAL, C.; BIKAS, M. (2006). "Garantía de la calidad y el papel de la acreditación: una visión global". En: *La educación superior en el mundo 2007. La acreditación para la garantía de la calidad: ¿qué está en juego?* Serie global University network for Innovation (GUNI)
- VAN GINKEL, H.; RODRÍGUEZ, M.A. (2006). "Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional". En: *La educación Superior en el mundo 2007. La acreditación para la garantía de la calidad:*

¿qué está en juego? Serie global University network for Innovation (GUNI).

VARGAS, L.M. (1994). *Sobre el concepto de percepción: Alteridades* 4(8). [Fecha de consulta: 28 de abril de 2010]. Disponible en: <<http://www.uam-antropologia.info/alteridades/alt8-4-vargas.pdf>>

VEGA, H.R. (2006). “El docente, agente de cambio para la acreditación”. En: ROSARIO, V.M.; MARÚM, E. ARROYO, J.J.; GONZÁLEZ, V. *Acreditación y certificación de la educación superior: Experiencias, realidades y retos para las IES*. México: Universidad de Guadalajara.

VILLASEÑOR, M.G. (2006). “La formación de recursos humanos en la educación superior desde la perspectiva de la sustentabilidad”. En: *Nuevos retos y derroteros para la educación superior en el siglo XXI*. México: Universidad de Guadalajara.

(2008). “Educación de calidad: los valores y su impacto en los procesos de formación universitaria”. En: *Actores y procesos de la calidad e innovación educativas*. México: Universidad de Guadalajara.

WEICK, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage. Thousand Oaks. [Fecha de consulta: 28 de abril de 2010]. Disponible en: <<http://www.utwente.nl/cw/theorieenoverzicht/Theory%20clusters/Organizational%20Communication/Sensemaking.doc/>>

WIETSE DE VRIES. (s.f.) “Veinte años después: Calidad, eficiencia y la educación superior”. En: *Calidad eficiencia y evaluación de la Educación Superior*. Serie Universidad Contemporánea en colaboración con: Red de investigadores sobre educación superior.

WILSON, D.N. (2010). “El futuro de la educación comparada e internacional en un mundo globalizado”. En: *Educación comparada: Tradiciones, nuevos retos y nuevos paradigmas*. México: Editorial Planeta.

XXV

La acreditación desde la perspectiva de sus actores: el caso del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara

Iván Alejandro Salas Durazo
Fátima Gabriela Ordóñez de la Cruz
CETI
CIATEJ
México

Introducción

A nivel internacional, la evaluación de la calidad educativa no es un tema nuevo. A partir de la década de los cincuenta con la competencia aeroespacial y armamentista entre Estados Unidos de Norteamérica y la Unión Soviética se gestó una profunda reforma de los sistemas educativos. Esto tuvo como resultado, entre otros, la creación de grupos colegiados encargados de visitar a la universidades para evaluar sus estándares y procesos (De Vries, 2006).

En nuestro país, el tema de la evaluación de la calidad académica en instituciones de educación superior (IES) ha cobrado relevancia en los últimos años. Esto se debió a la pérdida de la credibilidad por parte de la sociedad hacia las instituciones educativas públicas. Éstas eran concebidas como espacios donde gobernaban los intereses políticos por encima de los académicos. Como consecuencia, se generaron fuertes cambios en las organizaciones,

ya que la dinámica y presupuesto institucional están condicionados por indicadores de gestión, docencia, investigación y extensión.

Concisamente, a partir de la década de los noventa fueron creadas políticas para validar la calidad de los procesos educativos tanto a nivel institucional como del sistema. Es entonces que se crean los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIIES) con la intención de reivindicar la calidad de la educación pública.

Desde la implementación de mecanismos para la acreditación de los programas académicos han existido fuertes vacíos conceptuales y metodológicos para evaluar la calidad educativa. El presente escrito valora su impacto a partir del testimonio de sus propios actores, más allá del discurso institucional.

La acreditación en México

Derivado de la mundialización y las sociedades del conocimiento, los sistemas educativos requieren cada vez más flexibilidad para que exista libre tránsito de estudiantes entre instituciones, así como la formación de competencias aplicables al entorno social y productivo. Aunado a lo anterior, las recurrentes crisis económicas y el crecimiento sin precedentes de la matrícula de educación superior el Estado adoptó una estrategia de evaluación de los servicios educativos. Por lo anterior, en nuestro país existen intentos por establecer criterios que permitan asegurar la calidad. Tales esfuerzos se han realizado tanto al interior de las propias IES como a nivel educativo, sentando las bases para la acreditación en nuestro país (De Vries, 2006).

A nivel del sistema, el aseguramiento de la calidad a nivel de pregrado ha recaído en agencias acreditadoras. Esto ha generado opiniones encontradas, dado que por un lado son percibidas como negocios personales; mientras que por el otro, son organismos formados por expertos que operan sin presiones gubernamentales. En términos de Gil (2006), la evaluación de los programas académicos se ha realizado a través de indicadores relacionados al currículum, plantilla docente, alumnos, alumnos, infraestructura, financiamiento y procesos académico-administrativos. En ese sentido, Chávez (2008) afirma que actualmente no existen políticas integrales que permitan orientar los esfuerzos de las IES para obtener apoyo formal hacia los programas acreditados, ya que se llevan a cabo sin que exista una metodología de trabajo común.

Aunque la idea central era homogeneizar los procesos educativos, se puede evidenciar que al interior de las mismas agencias no se tienen los mismos parámetros para evaluar las carreras. Una posible explicación a lo anterior es que los organismos acreditaciones son asociaciones civiles, las cuales no están reguladas por el gobierno.

Al interior de las organizaciones, Torres (2006) señala que el éxito de una evaluación de la calidad radica en la capacidad de cooperación y colaboración de los agentes implicados. Para ello se requiere de una actitud genuina por parte de los diferentes actores. De otra manera se simularían los procesos derivando en prácticas distintas e iguales resultados. Bajo el mismo tenor, Jiménez y López (2006) señalan que para la implementación del sistema de gestión de la calidad se requiere nivel organizacional de 6 etapas: compromiso, planeación, desarrollo, implementación, registro y mejora.

Jiménez y López (2006) señalan que el eje estratégico de la gestión es uno de los principales mecanismos de desarrollo de la UdeG. Prueba de ello, es que a partir de la implementación del sistema de gestión de la calidad se han certificado bajo la norma ISO:9001 los diferentes servicios de apoyo escolar. Esto supuso un cambio estructural debido a que tienen un enfoque sistémico, es decir, se piensa en la organización como un conjunto para la toma de decisiones orientadas a la mejora continua.

Por su parte, Pérez et al (2008) consideran que la calidad educativas de las IES se respalda fundamentalmente en el grado de consolidación de su plantilla docente. Empíricamente, López et al (2008) señalan que el principal reto derivado de la acreditación de una carrera de la UAEM es la consolidación de sus cuerpos académicos. Esto implica que las autoridades implementen estrategias concretas orientadas hacia:

- (1) Fortalecer de la planta docente para aumentar la proporción de profesores de tiempo completo vs de asignatura.
- (2) Incentivar a que los profesores continúen con estudios de posgrado.
- (3) Sean creados cuerpos colegiados orientados tanto a la docencia como a la investigación.
- (4) Obtener recursos adicionales para mejorar la infraestructura y equipar laboratorios.
- (5) Optimizar la gestión de las IES a favor de los estudiantes para simplificar los procesos académicos.

En otro orden de ideas, Sánchez y Avelar (2008) señalan para la acreditación de los programas académicos solo se consideran insumos, procesos y resultados, dejando fuera aspectos cualitativos como la pertinencia social, la inclusión social de los egresados para solucionar la problemática local. Bajo ese tenor, Díaz y Culebro (2006) Una de las principales críticas que se puede hacer a los procesos de acreditación, es el uso de medios como fines. Pareciera ser que si un programa esta acreditación automáticamente cuenta con calidad académica.

Adicionalmente, Ávila et al (2006) señalan que uno de los principales retos posteriores a la acreditación es el seguimiento por parte de las autoridades hacia las diferentes observaciones. Paralelamente, no hay seguimiento de las evaluaciones en el comité de pares ya que se parte de cero. Esto impide que las IES identifiquen su avance real, particularmente cuando son re-acreditados los programas. Es importante señalar que Díaz y Culebro (2008) señalan que a pesar de la evaluación considera el uso de las TIC's, las evidencias se entregan en papel. Esto demuestra una asimetría entre el discurso y la aplicación de los recursos.

Con respecto a los efectos no deseados que rodean a la acreditación, Salas y Murillo (2008) resumen la problemática de la acreditación en seis grandes aspectos:

- a) Falta de conceptos claros sobre calidad y evaluación, ya que son medidas indirectamente a través de indicadores dejando de lado aspectos cualitativos fundamentales para evaluar la calidad de un programa académico.
- b) Desvinculación entre la planeación y la evaluación, ya que los programas de desarrollo institucional y los lineamientos para la acreditación operan bajo distintas lógicas. Esto incentiva la construcción de indicadores.
- c) Selección inadecuada de métodos y herramientas, debido a la que mediciones son indirectas. Adicionalmente, la revisión de indicadores es semejante a una auditoría en la que sólo se comprueba la existencia de la evidencia sin evaluar su calidad o pertinencia.
- d) Uso inadecuado de los resultados, ya que en el mejor de los casos sirven para dar validez externa a las IES aunque no sean consideradas en los procesos de planeación, gestión, presupuestación, operación y autoevaluación.
- e) Ausencia de condiciones para llevar a cabo evaluaciones continuas, ya que la evaluación es percibida como un proceso único realizado

exclusivamente por expertos en el área y en la mayoría de los casos los resultados obtenidos no son socializados a la comunidad académica.

- f) Subcultura del fraude, ya que una práctica común dentro de las IES es la construcción de evidencia con la finalidad de ser acreditados, aunque esto genere que no sean atendidas las necesidades primarias de las IES.

El caso CUCEI

El Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías es uno de los centros temáticos con mayor población de la Universidad de Guadalajara. Se encuentra ubicado en el antiguo Instituto Tecnológico de Guadalajara y forma parte de los centros temáticos situados en la zona conurbada de Guadalajara.

La estructura académica del Centro Universitario está conformada a partir de tres divisiones que apoyan a las carreras ofertadas:

- a) Ciencias Básicas. Integrada por los departamentos de Matemáticas, Física, Química y Farmacobiología.
- b) Ingenierías. Integrada por los departamentos de Civil y Topografía, Industrial, Ing. Química, Mecánica Eléctrica, Proyectos y Madera Celulosa y Papel.
- c) Electrónica y Computación. Integrada por los departamentos de Comunicaciones y Electrónica y Ciencias Computacionales.

La oferta académica se conforma por las licenciaturas en Ingeniería en Computación, Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica, licenciatura en Informática, Ingeniería Biomédica, Ingeniería Civil, Ingeniería Topográfica, Ingeniería Industrial, Ingeniería Química, Ingeniería Mecánica Eléctrica, licenciatura en Matemáticas, licenciatura en Física, licenciatura en Química y licenciatura en Farmacobiología. Adicionalmente, se imparten las carreras de Técnicos Superiores Universitarios en Electrónica, Informática, Redes de cómputo, Inyección de Plásticos.

Actualmente, el centro cuenta con 11.916 alumnos inscritos en todos sus niveles. Por su parte, la planta académica está conformada por 1213 profesores, de los cuales 42% son PTC, 131 están inscritos en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y 306 cuentan con el perfil deseado por

el PROMEP. Asimismo, operan 51 cuerpos académicos distribuidos de la siguiente forma: 10 consolidados, 20 en consolidación y 21 en formación.

En cuanto a sus indicadores de calidad, cuenta con 9 programas acreditados por los CIIES, 10 maestrías y 3 doctorados inscritos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACyT. Adicionalmente, cuenta con 265 aulas, 133 laboratorios, 35 talleres, 8 auditorios, un centro de cómputo y un centro integral de documentación, el cual concentra 36.717 títulos, 101.049 volúmenes y 89 suscripciones a revistas especializadas.

Cabe destacar que se eligió la carrera de ingeniería en Comunicaciones y Electrónica debido a la vinculación que tiene tanto con el posgrado como con el sector productivo. Esto supone que la acreditación del programa impacta el posicionamiento de sus egresados debido a la actualización continua de los contenidos. Se podría pensar que los empleadores valoran este tipo de características al reclutar personal.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante el segundo semestre del 2010 para obtener el testimonio de los actores que integran a la carrera de ingeniería Electrónica del CUCEI. El eje central de los instrumentos fue el impacto de la acreditación en su realidad educativa. Concisamente, se aplicaron las siguientes herramientas:

- a) Cuestionarios semiabiertos a una muestra de 50 estudiantes con preguntas relacionadas a la calidad de los servicios educativos y de apoyo que utilizaban. Cabe destacar que sólo se consideraron estudiantes que estén cursando la segunda mitad de la carrera para que la información proporcionada fuera acorde al tiempo de uso de tales servicios.
- b) Dos grupos focales donde se reunieron a veinte profesores que imparten asignaturas en la carrera. La dinámica fue orientada por un moderador que bajo una guía abordaba los temas asociados al impacto de la acreditación desde la práctica del docente dentro y fuera del aula.
- c) Encuestas a cincuenta y cinco egresados. A partir de la base de datos proporcionada por el propio Centro Universitario se contactaron a egresados de las generaciones 2003-2007 con la finalidad de obtener el testimonio de profesionistas que se pensaría están colocados en el sector productivo.

- d) Entrevistas a profundidad a funcionarios tanto a nivel del Centro Universitario como de la Red. Cabe destacar que los actores fueron seleccionados con base a su injerencia en los procesos de aseguramiento de la calidad.

Cabe destacar que se obtuvo información de diversos actores involucrados para evitar sesgos en la percepción y así poder triangular la información. Asimismo, todos los instrumentos contenían los mismos ejes temáticos para establecer un marco común de análisis.

Entre los principales resultados se pudo observar que como aspectos positivos de la acreditación está la posibilidad de estudios comparativos entre IES, ya que todos se manejan por indicadores similares. En palabras del coordinador de planeación:

Es mucho más fácil como están esos indicadores y permite hacer comparativos e información retroalimentarte y creo que eso hace falta nivel nacional porque para verificar algo tienes que meterte a la página de ANUIES si quieres algo de indicadores tienes que meterte a CIEES y no hay un sistema completo del sistema de educación superior.

A pesar de lo anterior, los profesores desconocen si otras instituciones similares están acreditadas:

Tendríamos que preguntarnos cuáles son las universidades que tienen la ingeniería electrónica acreditada, es equivalente, o sea yo ahorita te desconozco, bueno si te conozco porque yo trabajo en otra universidad, yo sé que la carrera de ingeniería electrónica está acreditada, pero se acaba de acreditar apenas este año, entonces tendríamos que preguntarnos qué otras carreras de ingeniería electrónica, comunicaciones, computación, lo que quieras a nivel nacional tienen la acreditación para poder de alguna manera definir si estamos homogéneos o no, por qué?, porque si nomás estamos nosotros como ingeniería electrónica y comunicaciones acreditados no tenemos un parámetro como para decir que nos podemos comparar.

Independientemente de lo anterior, las IES prestan atención hacia otras universidades para establecer marcos de comparación. Esto implica que

la evaluación ha modificado la percepción de las propias universidades ya que no sólo se evalúan a sí mismas sino que se contrastan los resultados con instituciones o programas similares.

Por otra parte, la acreditación es percibida como el comienzo de una mejora continua real en las IES, ya que sirve para desencadenar nuevos procesos e innovación educativa:

Los mecanismos de acreditación son de gran ayuda, son una plataforma para empezar. En esta cuestión de las acreditaciones si se reúnen todos los requisitos se llega a un objetivo el acreditarse porque esta acreditación abre puertas a la carrera.

Una vez que estás acreditado pero quiero mantener la acreditación, quiero crecer entonces necesito que exista movilidad, necesito que exista infraestructura. Es un arma, dame porque tengo esto. Obviamente con el fin de mejorar.

Esto sugiere que la mejora continua requiere de una nueva configuración universitaria para atender demandas de agencias externas. Como resultado, se modifican las dinámicas al interior para dar lugar a cierto grado de apertura a agentes externos.

Otro aspecto observado por los mandos medios y encargados de la acreditación es la experiencia que tienen los organismos acreditadores a favor de proponer mejoras:

Una de las fortalezas interesantes, y quiero resaltarlo así, es precisamente que comparten sus experiencias. Esas agencias están integradas obviamente por investigadores, profesores de esa área especializante y comparten muchas experiencias. Comparten cómo se podría mejorar en algún aspecto; cómo podría crecer, por ejemplo “en tal lugar ya he visto este tipo de prácticas que podrían ayudar”. Creo que son muy interesantes esas experiencias que comparten estas personas que forman las agencias.

Esto no significa que la información generada sea del todo útil, ya que en algunos casos no está articulada con niveles educativos superiores e inferiores:

Lo que sería deseable es que estos sistemas de información se vincularan, es decir, las vitrinas metodológicas que se utilizarán

para el sistema nacional de bachillerato se pudieran conocer por parte del pregrado y asimismo la del pregrado hacia el posgrado. Realmente conozco poca la transparencia que hay a nivel superior pero yo creo que hay poca información a lo que yo conozco, pero lo que yo critico es que no existe un sistema particular de información a nivel de educación, y me parece muy lógico que al nivel que estamos y en una estructura tan enorme que tiene la educación por años.

Cabe destacar que los aspectos positivos fueron identificados mayormente por los administrativos. En el caso de los estudiantes existía muy poco conocimiento sobre los impactos de la acreditación de su carrera. En primer lugar, el 30% de la muestra no sabía que su carrera estaba acreditada, lo cual implica poca difusión de los resultados o poco involucramiento de los alumnos. Adicionalmente, el 68% de los estudiantes no seleccionó la carrera de ingeniería en Comunicaciones y Electrónica porque estaba acreditada, sino por otra razón. Esto evidencia el poco impacto al exterior de la acreditación, ya que con base en la evidencia observada no es criterio para la elección de una carrera.

Con respecto a los profesores, se reconoce que a raíz de la evaluación de la calidad se han modificado las prácticas tendiendo a sobre-burocratizar los procesos:

Sí, uno de los cambios fuertes que hubo es que ahorita, más administrativo, antes no era tan administrativo, la diferencia es que al ser administrativo tiene sus ventajas, porque al ya saber qué tema tienes que dar, no divagas, no te sales del contexto, te hace que estés dentro de un límite, si en dado caso comparáramos contra las otras secciones, los otros turnos, se supone que la homogeneidad es que estemos dando los mismos contenidos, y que no nos salgamos de ese contexto, ahí la parte administrativa de estar checando, que sí cumplí con el objetivo, que si logré que ellos logaran entenderme o no, esos aspectos, entonces soy más administrativo y si es cierto, la parte del docente pues ya me la dejan, un poquito más recortada.

La evidencia presentada en este escrito muestra que al margen de que la acreditación tenga aspectos positivos y negativos, ha permeado al interior de las IES. Esto ha tenido como consecuencia que los actores modifiquen sus

prácticas para orientarlas a un sistema de gestión de calidad. Bajo esa mirada, la política de evaluación de la calidad ha resultado exitosa en el sentido de que las universidades sacrifican parte de su autonomía para obtener recursos adicionales.

También es posible observar que existen vacíos importantes en la comunicación y difusión de los resultados de la acreditación, ya que los principales beneficiarios, es decir, los estudiantes desconocen la utilidad de este tipo de ejercicios.

Conclusiones

A pesar de que la evaluación de la calidad educativa en nuestro país no es un tema nuevo, el debate sobre su pertinencia continúa desde sus actores. El centro de atención de este escrito se sitúa en los beneficios tangibles obtenidos a partir de la acreditación de los programas. Se cuenta con evidencia empírica para asegurar que existen posturas encontradas al respecto, ya que por un lado profesores y alumnos no comprueban que exista un equipamiento real; mientras que por el otro, administrativos y mandos medios afirman que se han obtenido recursos adicionales y sistematizado algunos procesos.

Es importante resaltar que todas las partes reconocen una componente de simulación en sus procesos. Esto se puede evidenciar a partir de la generación de indicadores *ad hoc* a los criterios estipulados por los organismos acreditadores, maquillaje de cifras institucionales y fortalecimiento asimétrico de las carreras. Esto implica que las organizaciones veladamente sacrifican una parte de su autonomía por obtener recursos de bolsas adicionales.

Al margen de lo anterior, se puede afirmar que las políticas de calidad han modificado las lógicas sobre las cuales operan las IES. Prueba de lo anterior, es la tendencia a evaluar la actividad universitaria a partir de indicadores. En la práctica, sólo son algunos actores clave los que se encargan de recopilar, y en algunos casos de construir, evidencia sin que la información sea socializada a todos los niveles de la organización. Esto trae como consecuencia fuertes huecos de información a niveles inferiores dado que los procesos de acreditación se conciben como burocráticos, poco benéficos y desarticulados de la práctica educativa.

Referencias bibliográficas

- ÁVILA, C.; *et al* (2006). “El proceso para la acreditación: recuperación de la experiencia en la nivelación a licenciatura en trabajo social”. En: *Acreditación y certificación de la educación superior: experiencias, realidades y retos para las IES*. México: Universidad de Guadalajara.
- CHÁVEZ, M. (2006). “Los procesos de evaluación y acreditación en México: reflexiones sobre experiencias en evaluación y acreditación de tres programas académicos de licenciatura en trabajo social”. En: *Acreditación y certificación de la educación superior: experiencias, realidades y retos para las IES*. México: Universidad de Guadalajara.
- DE VRIES, W. (2006). “La acreditación en México: algunos avances con crecientes contradicciones”. En: *Acreditación y certificación de la educación superior: experiencias, realidades y retos para las IES*. México: Universidad de Guadalajara.
- JIMÉNEZ, R.; LÓPEZ, M. (2006). “Una reflexión sobre la certificación de los servicios de información del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingeniería: Contexto nacional y pertinencia institucional”. En: *Acreditación y certificación de la educación superior: experiencias, realidades y retos para las IES*. México: Universidad de Guadalajara.
- LÓPEZ, M.; *et al* (2006). “La evaluación del programa de ingeniería industrial de la Universidad Autónoma del Estado de México”. En: *Acreditación y certificación de la educación superior: experiencias, realidades y retos para las IES*. México: Universidad de Guadalajara.
- PÉREZ, J.; *et al* (2006). “Evaluación del desempeño docente del área socio histórica de la licenciatura en psicología educativa de la UPN”. En: *Acreditación y certificación de la educación superior: experiencias, realidades y retos para las IES*. México: Universidad de Guadalajara.
- SÁNCHEZ, H.; AVELAR, E. (2006). “La acreditación y certificación del posgrado: una propuesta metodológica”. En: *Acreditación y certificación de la educación superior: experiencias, realidades y retos para las IES*. México: Universidad de Guadalajara.

SALAS, I.; MURILLO, F. (2008). "Organismos acreditadores de la educación superior en México: Reflexiones sobre su problemática". Memorias académicas del Congreso Internacional de Evaluación Educativa. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

TORRES, M. (2006). "Reflexiones sobre las características del líder ejecutor del autoestudio". En: *Acreditación y certificación de la educación superior: experiencias, realidades y retos para las IES*. México: Universidad de Guadalajara.

XXVI

Recuperación de experiencias de acreditación y reacreditación del programa educativo de la licenciatura en Contaduría Pública Fiscal de la Universidad Autónoma de Sinaloa

Isabel Cristina Mazo Sandoval
Hermelinda Mexia Angulo
Universidad Autónoma de Sinaloa
México

Introducción

A lo largo de los años se ha buscado que los estudiantes terminen sus licenciaturas mejor preparados para desempeñar un buen papel en el mundo laboral, debido a ello se ha buscado mejorar los programas de estudio en cada una de las escuelas recurriendo a los parámetros que marcan los organismos evaluadores y acreditadores, que tienen como uno de los objetivos impulsar la mejora de la calidad de los programas educativos y de los servicios que en conjunto ofrece la educación superior en general, y las unidades académicas en particular.

En nuestro país existen distintos comités y organismos evaluadores que han desarrollado actividades con el objetivo común de lograr la mejora en la educación, entre los que podemos mencionar aquellos que evalúan los programas de nuestra unidad académica como son: el Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración (CACECA) que evalúa los programas de la licenciatura en Contaduría Pública Fiscal

y que por el momento está en trámites de evaluar a la licenciatura en Negocios Agrotecnológicos, además de evaluar a la licenciatura en Negocios Internacionales, de igual manera encontramos al Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación (CONAIC) que se encargó de evaluar a la Licenciatura en Informática.

En nuestro caso solo nos enfocaremos a hacer una reflexión sobre el proceso de acreditación y reacreditación de un programa educativo, el de Contaduría Pública Fiscal.

Antecedentes

El avance que han tenido las Instituciones de Educación Superior (IES) a lo largo del tiempo es sin duda un empuje primordial para su mejora; la sociedad y los organismos evaluadores han estado presentes en este importante progreso, respecto a esto la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Evaluación Superior (ANUIES) nos dice que:

La transición del país en este nuevo milenio tiene, entre sus elementos definitorios, el fortalecimiento de la sociedad civil en sus distintos ámbitos de acción. Una sociedad más participativa y democrática será más vigilante del desempeño de las instituciones sociales, entre las que se encuentran las instituciones de educación superior (IES). La rendición pública de cuántas de éstas, es una exigencia de los nuevos actores sociales más informados y mejor formados. La información pública y transparente sobre los procesos y resultados educativos de las IES –que implica procesos de evaluación y de acreditación social de programas académicos, son asuntos que tienen suma relevancia en los procesos de cambio de nuestra sociedad (ANUIES, 2000).

Por lo que es importante conocer más sobre estos procesos para contribuir en cierta manera al cambio y mejorar lo que está sucediendo en el entorno social, específicamente en el ámbito que nos corresponde y con las acciones que nos toca realizar.

Sin embargo, el sistema de educación superior presenta varios problemas que afectan la calidad de ese nivel educativo en México. Por una parte, la expansión misma del sistema ha generado desafíos a la calidad que, aunados a la insuficiencia de recursos, son causa de notorias deficiencias.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006, elaborado por la Secretaría de Educación Pública, presenta un diagnóstico de la problemática de cada nivel educativo y es, al mismo tiempo, la guía que orienta el trabajo para superar los obstáculos.

A pesar de que “la enseñanza debe de ser pensando en el futuro, debe educar mas en habilidades que en contenidos, debe de preparar para el trabajo en equipo, para la capacidad del uso de tecnologías de la información y para la capacidad de adaptación a los acelerados cambios tecnológicos y productivos” (Girox, 1992).

Han sido irremediables los problemas ocasionados por la falta de recursos, entendiendo que los saberes y competencias docentes son resultado no solo de su formación profesional sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela, y en el ejercicio mismo de la docencia.

Es preciso anteponer el conocimiento, ya que es de gran importancia que los docentes tengan en claro la prioridad que debe existir en todo momento a pesar de las dificultades que surjan; también es preciso señalar el enfoque primordial que debe de coexistir en el docente hacia el estudiante, ya que:

El proceso didáctico es una moneda de dos caras: la enseñanza en el anverso, y el aprendizaje en el reverso, o viceversa. Ambos planos son importantes, pero lo común es que si se orienta la intención en un sentido, generalmente se olvide de otro. Los estudiantes deben de ser el centro de preocupación de la docencia, donde los docentes tienen que empezar a modificar sus papeles tradicionales con una nueva visión de la educación (López, 1999).

Pasando, de transmisores del saber a intelectuales creadores y transformadores de la cultura. Como afirma Pérez:

Ni el adoctrinamiento ni el desarrollo de habilidades, ni la mera transmisión del conocimiento, ni la facilitación del desarrollo natural, ni incluso la elegante presentación de la cultura pública, puede considerarse como los componentes sustantivos de la actividad docente. La tarea del profesor en la enseñanza educativa debe incluir el propósito claro e irrenunciable de provocar el aprendizaje relevante, es decir facilitar y provocar la reconstrucción de los esquemas intuitivos de pensamiento, sentimiento y conducta de cada individuo (Pérez, 1983).

De esta manera, en todo docente se encuentran las características precisas de una enseñanza sólida que aporte a cada estudiante lo necesario para impulsar sus conocimientos. Es por ello que, siempre se debe de tener presente la enseñanza a sus alumnos y tener claro que cada uno es diferente, para ello debe buscar estrategias que mejoren cada tarea.

Ya que, “La docencia forma parte del inventario de problemas de la educación y es también parte imprescindible de las soluciones; precisas de iniciativas dirigidas expresamente a tratar de comprenderla y mejorarla” (Fullan, 1993).

La problemática que presentan los docentes forma parte importante a tratar en la educación superior, el buen desempeño de estos se ve reflejado en los estudiantes y claro así, ante la sociedad las IES logran destacar. Por ello es importante interactuar con las instituciones y mecanismos encargados de buscar el buen desarrollo de las estrategias que mejoren la educación, así que:

Una diversificada educación superior eficiente, de calidad y que tienda a la equidad, a través del establecimiento de normas para la creación y el funcionamiento de las instituciones, de instancias técnicas autónomas que vigilen el cumplimiento de las regulaciones generales, los fines y objetivos institucionales, de mecanismos de evaluación y acreditación que aseguren la calidad y eficiencia de las instituciones y que den fe pública de su desempeño, y de políticas públicas para la promoción de la educación superior (MEC-CONUEP, 1994).

Para ello, la institución debe estar sujeta al cambio si desea mejorar y que la educación brindada sea la mejor, como afirma Barnett:

La educación superior es un proceso abierto y no una venta de productos predeterminados, y añade: la educación superior no puede plantearse seriamente la empresa de promover una sociedad más autocrítica y capaz de brindar información si no asume ella misma esas características. No puede ocuparse de los problemas interdisciplinarios de la sociedad moderna si no tiene ella misma un carácter profundamente interdisciplinario. Tampoco puede esperar que la sociedad analice críticamente sus formas dominantes de conocimiento, aprendizaje e interacción si ella misma no está preparada (Barnett, 2001).

Por otra parte, se tiene que tomar en cuenta a los jóvenes pues al final es su educación la que está en juego, por ello es indispensable mejorar sin darles la espalda buscando en todo momento su bienestar.

Tal vez el aporte positivo más notable, lo apunta Manuel Gil Antón, el intento aún no del todo logrado de:

Una universidad más abierta al mundo y a su sociedad, que no eludiese el escrutinio fundado de los contribuyentes y los pares como vía de evaluación cotidiana, atenta y potenciadora de su propia diversidad, pública y equitativa, garantizadora del máximo acceso posible, pero no de espaldas a las condiciones de permanencia y avance intelectual de los jóvenes que atendía. Quedaba atrás, al menos eso parecía, la noción de universidad cerrada a cal y canto, autosuficiente en su mirada frente al espejo, generosa en el acceso e irresponsable en el transcurso de sus estudiantes y profesores a lo largo de los años. Homogénea e igualitarista por su tendencia monolítica y burocrática que su propia historia había quebrado en los hechos (Gil, 1991).

El Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994, en el apartado referente a la educación superior, define los siguientes propósitos para la renovación de este sector: mejorar la calidad de los servicios educativos; buscar la excelencia académica; crecer en la medida que lo exige el desarrollo nacional; vincular más estrechamente las instituciones de educación superior con la sociedad; acrecentar su eficiencia interna a través de acciones de reestructuración; generar fuentes propias de financiamiento y fortalecer los mecanismos de coordinación y planeación (SEP, 1991).

Como se menciona anteriormente, se pretende buscar la excelencia académica fortaleciendo con ello la coordinación y planeación de cada institución, a pesar de esto:

No pocas instituciones vieron en estas auditorías el exigido cumplimiento de un requisito burocrático para la obtención de recursos adicionales. Con ello, el proceso propició que se inclinaran a mostrar su mejor cara, en lugar de realizar un esfuerzo autocrítico que permitiera un conocimiento real de la problemática institucional para establecer programas correctivos pertinentes. Es este sentido que la evaluación condujo, muchas veces, más a una

cultura institucional de simulación, que a la elevación de la calidad y la promoción del cambio (Ibarra, 2002).

A partir de eso, se buscaron otras alternativas pensando que todas las instituciones trataran de mejorar y la única forma de hacerlo es dando a cambio algún beneficio por lo cual podemos mencionar que:

Es de interés del Gobierno Federal apoyar con recursos extraordinarios los esfuerzos que realicen las instituciones de educación superior públicas, enmarcados en sus respectivos PIFI, orientados a asegurar la buena calidad de sus programas educativos que ofrecen, para lograr conservar su acreditación por organismos especializados reconocidos formalmente por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), así como aquellos esfuerzos orientados a conservar la certificación de los servicios y procesos más importantes de la gestión académico administrativa (SESIC, 2003).

Así, podemos decir que en el esfuerzo por buscar una buena educación siempre estarán las instituciones evaluadoras para apoyarnos en todo momento y, que debemos comprometernos al cambio para mejorar teniendo presente la procesión de valores para que:

En la formación profesional domina un enfoque demasiado especializado y una pedagogía centrada fundamentalmente en la enseñanza, que propicia la pasividad de los estudiantes. Las licenciaturas, en general, fomentan la especialización temprana, tienden a ser exhaustivas, tienen duraciones muy diversas, carecen de salidas intermedias y no se ocupan suficientemente de la formación de valores, de personas emprendedoras y del desarrollo de las habilidades intelectuales superiores (SEP, 2001).

La evaluación tiene un campo de aplicación muy amplio y su práctica influye en todos los ámbitos de la educación: el alumno, el sistema, las escuelas, los maestros y la administración. Si bien la evaluación es práctica inherente a la acción educativa, sobre todo en la vertiente de evaluación de los aprendizajes, no fue sino hasta los inicios de los años noventa del siglo pasado cuando dio inicio su institucionalización como mecanismo de regulación

de la educación superior, al plantearse una nueva estrategia de intervención gubernamental para la conducción de las universidades.

Por ello se ha buscado estrategias que mejoren la calidad de la evaluación, una de ellas son los instrumentos que se han ido constituyendo por acuerdos entre las universidades y el gobierno federal. Diferentes instancias realizan actividades con estas finalidades, como son los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (**CIEES**), sin personalidad jurídica propia, que han tenido como función principal la evaluación diagnóstica de programas educativos principalmente en el nivel de licenciatura; los consejos de acreditación de programas educativos, que funcionan como asociaciones civiles son: el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (**COPAES**) encargado de otorgar el reconocimiento formal a estos organismos acreditadores; el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (**CONACyT**), que evalúa el posgrado con fines de integración de un padrón nacional de posgrado; el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (**COSNET**), organismo del sistema nacional de educación tecnológica que realiza la evaluación de este sistema; el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior A.C. que diseña y aplica exámenes de ingreso y egreso de las instituciones de educación superior (**CENEVAL**), y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior A.C. (**FIMPES**), la cual acredita instituciones particulares como una forma de ingreso a la Federación.

La acreditación de un programa académico de nivel superior es el reconocimiento público que otorga un organismo acreditador, no gubernamental y reconocido formalmente por el COPAES, en el sentido de que cumple con determinados criterios, indicadores y parámetros de calidad en su estructura, organización, funcionamiento, insumos, procesos de enseñanza, servicios y en sus resultados; esto significa que el programa tiene pertinencia social.

El organismo que aglutina a las instituciones públicas y a las instituciones privadas de mayor consolidación es la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (**ANUIES**), que tiene el papel de “interprete”, “legislador” e “instrumentador” de las acciones de las políticas gubernamentales.

La ANUIES elaboró en 1999, el documento denominado “La educación superior en el siglo XXI”, donde destaca líneas estratégicas de desarrollo, el cual constituye el marco de referencia de los programas actuales del gobierno federal, el documento presenta un amplio diagnóstico sobre los problemas de la educación superior en México, algunos elementos de prospectiva para

el 2020 y una propuesta de acciones inmediatas para impulsar el sistema de educación superior.

Si bien en algunos apartados hay señalamientos críticos, en el terreno de las propuestas el documento recomienda seguir las estrategias de planeación y coordinación para asegurar la integración del sistema de educación superior. Al respecto se afirma que:

No se trata de una nueva política sino de la confirmación de las principales líneas de la política actual, aunque, evidentemente están presentes algunos matices, que se remarcan más enfáticamente que antes, tales como la insistencia en lograr un sistema abierto en contra de uno cerrado, la conformación de redes institucionales, la universidad virtual, el otorgamiento de personalidad jurídica propia a los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior, etc. Es la proyección de lo imaginado en los últimos tres años, a través de una planeación cuidadosa, muy bien estructurada, y cuya secuencia está detalladamente prevista (Villaseñor, 2000).

Sin embargo, continúa diciendo Villaseñor, esta propuesta seductora planteada con gran seguridad, estima que todos los componentes del sistema de educación superior acudirán a la realización de sus objetivos, sin considerar que las instituciones son un conjunto de pluralidad de opiniones y posturas, donde el conflicto no está ausente. Por otra parte, pareciera que en los próximos años, la sociedad mexicana tuviera un destino predeterminado y convenido con las visiones globalizadoras y sus correspondientes políticas neoliberales, que asegurarían un triunfo contundente de sus propuestas.

Si bien la tendencia a sostener los mecanismos de evaluación se han mantenido, en los años recientes se está transitando de la evaluación diagnóstica de programas a su acreditación formal, de la evaluación de los insumos a los resultados de los procesos educativos, encomendado esa tarea a organismos independientes del sistema reconocidos por las autoridades educativas.

Por esto, se debe poner atención a la planeación para que este bien estructurada y permita un buen funcionamiento ya que a lo largo del siglo XX, las universidades públicas se constituyeron y consolidaron como el sector más importante de la educación superior en México: sus aportaciones a la movilidad social, sus contribuciones al desarrollo científico y tecnológico del país, su amplia –aunque relativa– preocupación por la difusión cultural, así

como el importante número de profesionales formados, son sólo algunas de sus aportaciones invaluable. Sin embargo, un conjunto de transformaciones combinadas, tanto del contexto como en las estructuras organizativas de las instituciones, fueron restringiendo sus contribuciones al desarrollo social del país. Los años dorados dieron paso a los años duros, grisáceos y conflictivos, con los que terminó el siglo pasado. Actualmente, “es posible advertir agudos problemas de integración y funcionalidad en las universidades públicas que impiden y bloquean seriamente el desarrollo de sus funciones sustantivas” (Acosta, 2002).

Haciendo mención, podemos encontrar que en algunas universidades hace falta el diálogo entre sí, ya que por medio de él se pueden detectar los errores dentro y fuera de la misma, y con ello mejorar esos puntos en los que se puede estar fallando.

Aún así, las universidades públicas siguen destacando en el campo de la investigación y los posgrados de calidad así como en tareas de difusión de la cultura, como es el caso de la UNAM.

Acreditación educativa

Al hacer referencia sobre la acreditación educativa, existen muchos cuestionamientos de su concepción; Bastidas (2008) menciona que acreditar significa certificar los procesos, programas y resultados educativos que contengan características básicas (ser funcional y eficiente, de acuerdo con las metas, los objetivos y las funciones asignadas) al buen desempeño institucional.

De ahí que, en la educación, la acreditación juega un papel que impacta en las carreras profesionales arrojando un resultado valorativo que es emitido por un órgano acreditador respecto a la calidad de la formación profesional donde se dan procesos continuos y de seguimiento, donde los programas que se evalúan puedan en determinado momento arrojar resultados favorables que atiendan las exigencias del contexto, no solo interno sino también el externo, como parte de las políticas de calidad institucional.

La certificación o acreditación consiste en el reconocimiento público que se otorga a las instituciones y programas educativos que hayan logrado estándares satisfactorios en el proceso de evaluación de calidad (Bastidas, 2008).

El dinamismo de los cambios educativos dentro del contexto de la globalización y de la economía mundial, Marín (1996), bajo la mirada de

Bastidas (2008), analiza los procesos de evaluación y acreditación de las carreras profesionales en el marco del Tratado de Libre Comercio firmado en México, Estados Unidos y Canadá (1994), corrientes económicas neoliberales y modernización de la educación subsiguiente. Parte del principio de que la acreditación, de esencia norteamericana, es el resultado de un proceso valorativo que emite un órgano acreditador en cuanto a la calidad de la formación profesional impartida en una carrera de determinada institución (Bastidas, 2008).

García (2002), bajo la mirada de Bastidas (2008), menciona algunos antecedentes del movimiento de la evaluación de las IES en México, indicando que:

Desde 1978 en la SEP se creó la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), instancia de concertación en que participan representantes de las instituciones de educación superior y del gobierno federal. Indica además que de estos trabajos en Noviembre de 1989 se instaló la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), organismo en que participan de manera colegiada las autoridades gubernamentales y las de las instituciones de educación superior (Bastidas, 2008).

Los organismos CONPES y CONAEVA en años recientes, han cedido paulatinamente su lugar a entidades más específicas, académicas y profesionales como son los CIEES y COPAES.

De esta manera, los CIEES conocidos como "*comités de pares*", su orientación es la evaluación diagnóstica de programas educativos y de funciones institucionales; desde una visión integral, valoran los logros y deficiencias, buscando detectar las causas que los provocan para formular de manera constructiva las recomendaciones pertinentes que permitan, de acuerdo con los objetivos institucionales, introducir los cambios necesarios para mejorar la calidad educativa.

Por otro lado, tenemos al COPAES como instancia capacitada y reconocida en 2000 por el gobierno federal por medio de la SEP, para conferir con la acreditación el reconocimiento de la calidad. Su finalidad es acreditar programas académicos de educación superior que ofrezcan instituciones públicas y particulares, previa valoración de su capacidad organizativa, técnica y académicos, de la administración de sus procedimientos y de la imparcialidad del mismo (Bastidas, 2008).

De ahí que COPAES al reconocer, otorgar y permitir la regulación de los organismos acreditadores y los procesos de acreditación en las áreas del conocimiento, con el objeto de evitar posibles conflictos de intereses y de informar a la sociedad sobre la calidad de un programa de estudios de nivel superior.

Esto garantiza que dichos organismos actúan de manera imparcial y el hecho de ser reconocidos por estos organismos es sinónimo de garantía de la calidad que se requiere de los programas de estudio que se están ofreciendo a la sociedad en general; conscientes de ello la Universidad Autónoma de Sinaloa se somete a evaluación y acreditación a partir del año 2007 a la fecha con más de 40 programas acreditados, considerando que cada una de ellas tiene un periodo de vigencia, lo que implica que se deben de atender las recomendaciones realizadas además de mantener constantes los criterios de calificación obtenidos.

En nuestra experiencia, nos dimos a la tarea de conocer el proceso de evaluación iniciamos con una autoevaluación ante los CIEES, obtuvimos el primer nivel de calidad, procedimos a atender las recomendaciones de este organismo y prepararnos para la acreditación de CACECA, organismo que pertenece a COPAES.

Para la FAADER (Facultad de Administración Agropecuaria y Desarrollo Rural) con sus cuatro programas en operación, a nivel licenciatura, con un tronco común de un año y con una duración de cuatro años y medio cada una (licenciatura en Informática, Negocios Internacionales, Negocios Agrotecnológicos y Contaduría Pública Fiscal); oferta que prevalece actualmente; de los cuales tiene dos programas acreditados (Informática por CONAIC y Contaduría Pública Fiscal por CACECA) ; y con los CIEES están en primer nivel Negocios Agrotecnológicos y la de Negocios internacionales en proceso de autoevaluación.

Por lo tanto, el hecho de hacer referencia de “conocer la acreditación” como el reconocimiento, logramos comprender la filosofía institucional de CACECA, adquiriendo una experiencia muy valiosa por parte del equipo de trabajo en el proceso de la acreditación de la licenciatura en Contaduría Pública Fiscal.

Villoro (1982) maneja el “conocer” en un sentido más rico señala:

Que es poder integrar en una unidad cualquier experiencia y cualquier saber parcial de un objeto, por variadas que estos sean “conocer” también a menudo tiene “el sentido de reconocer”, sentido que nunca puede adquirir “saber”; conocer o saber lo

que es un rango o una imagen es comprenderlos, no como algo aislado, sino en una estructura de rasgos con los que forma una unidad (Villoro, 1982).

Ahora bien, al hacer referencia, el saber parcial implica también reconocer la existencia de los organismos acreditadores, los beneficios, sus ventajas, el compromiso y la responsabilidad que implicaba participar en este proceso. A este llamado desde las exigencias externas como el tratado de libre comercio, los retos a los que debemos enfrentarnos con una adecuada preparación, de los servicios que se ofrecen a la sociedad; entre otras exigencias como las políticas adoptadas por nuestra universidad; nos dimos a la tarea de atender dichas exigencias y no quedarnos rezagados; aun en nuestras condiciones de ser una institución relativamente pequeña comparadas con otras escuelas de la Universidad.

Por lo tanto, un equipo inicia el proceso preocupados por lo que se avecinaba, con visión de futuro busca asesoría por expertos que reciben cursos de capacitación y estos a su vez preparan a un grupo de profesores interesados, con ello se conformaron cuadros o equipos de trabajo, dándose a la tarea de analizar inicialmente con este reto; situación que nos dejó experiencia viviendo este proceso de la evaluación, Sin embargo también aparecieron equipos en la total apatía, algunos otros por el desconocer o bien no interesarse por la acreditación, sin visualizar su significado y dejando que otros hicieran el trabajo.

La lucha constante del hacer el trabajo ordinario documentando actividades que para nosotros no las visualizábamos como interesantes, sino algo cotidiano, vino a despertar el interés de unos profesores por hacer de su trabajo más organizado y para otros considerado como una carga adicional a la que ya tenían; sumándose a la apatía total; asegurando que la acreditación era más trabajo, enunciando que las exigencias de algunas escuelas no eran las nuestras, pues estábamos en contextos diferentes.

Cuando se conformaron los equipos para trabajar las variables, también había una coordinación de los trabajos, caso de la licenciatura en Contaduría Pública Fiscal; situación que atendiendo los lineamientos de CACECA, estábamos en la idea de rellenar los espacios que nos marcaban los indicadores justificando nuestro trabajo; sin embargo esto va mas allá de llenar formatos, es hacer el trabajo planeado, acordes con las políticas institucionales, con cierta coordinación, con una directriz, definido misión y visión de la institución, donde el trabajo estriba en cruzar elementos de peso para lograr la calidad de la formación profesional, ya que somos una

facultad que según nuestro lema nos compromete aun más: *“Educación de calidad, nuestro compromiso”*.

El hecho de revisar cada una de las variables que marca CACECA, atender los estándares de calidad para los programas de contaduría, administración e informática, inició la preocupación por revisar que marcaban en los rubros, el puntaje que otorgaban a la variable y proceder a recopilar las evidencias de cada apartado; seguido este proceso tuvimos asesoría de parte de un profesional asignado por secretaria académica universitaria, pilar fundamental, ya que sirvió de capacitador y orientador desde como presentaríamos las evidencias, su orden, revisión de la redacción del documento por variable con sus responsables, apoyándonos los equipos unos a otros.

Posteriormente, el trabajo llegó a un punto de hastío, sentíamos que no avanzábamos, considerando que solicitábamos información a profesores, administración, personal administrativo, deportes, biblioteca, servicios escolares y estaban medio convencidos de este proceso, situación que en determinado momento nos desanimamos; dicha crisis fue pasando poco a poco conforme se estructuraba el trabajo con las evidencias correspondientes.

Por lo tanto, fue necesario hacer reuniones por áreas con los equipos responsables y nos dimos a la tarea de buscar a cada uno de los implicados, otorgando todas las condiciones necesarias facilitando desde sacar copias, hacerles los Currículum con sus documentos, armar sus expedientes etc.

Dimensión académica de las acreditaciones

La dimensión académica como aspecto de cambio en una institución, Quintero (2008) hace mención al currículo de las escuelas profesionales, especificando al plan de estudios, derivado de la investigación realizada manifiesta que han existido cambios en los planes de estudios en los últimos cinco años por el acelerado desarrollo científico y tecnológico en las diferentes áreas del conocimiento donde involucran a estudiantes, también por el dinamismo del mercado laboral, así mismo de las aptitudes y condiciones objetivas de los estudiantes; aunado a la formación de actitudes y capacidades que permitan a los estudiantes resolver de manera eficiente y eficaz, con sustento ético; con ello la actualización curricular mejoró su pertinencia social con la realización de estudios previos que involucran los indicadores socioeconómicos del contexto y la evaluación que tiene la profesión en cuestión.

Según Quintero (2008), respecto a la percepción de los académicos:

El plan de estudios de licenciatura ha cambiado teniendo como principal referente la visión que los actores tienen – profesores - de su contexto recuperado en la actualización de estos planes de estudio. Señala además que estas actualizaciones obedecen en gran medida a las políticas que han adoptado la institución en la búsqueda de reconocimiento externo de la calidad con base a actualizaciones externas (Quintero, 2008).

Para ser considerados de calidad, los programas educativos (PE) de nivel licenciatura requieren tener planes de estudios actualizados, y para el caso de los estudios que oferta la UAS en este nivel educativo, esa calidad ha sido reconocida por la evaluación de organismos externos, como los Comités Interinstitucionales de Educación Superior (CIEES) y por los organismos afiliados al Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

Ahora bien, de los programas educativos de calidad, indica que el sistema de educación superior pública, en general, está sometido a ineludibles mecanismos de evaluación como dispositivos efectivos para la acreditación (Bastidas, 2008). Por lo tanto, el hecho que la evaluación sea realizada tanto en universidades públicas como privadas implica avanzar en la mejora continua en los ejes que se manejan al interior y exterior de las escuelas y facultades desde su operación, funcionamiento e implementación de políticas establecidas y llevadas a la práctica donde se involucran estándares e indicadores evaluables desde la organización del programa académico como los profesores, estudiantes, programa de licenciatura, formación integral, recursos financieros, recursos eficiencia, extensión investigación, información adicional, donde el modelo de evaluación sigue un enfoque global en la medida que incluyen elementos y datos desde los insumos, procesos, resultados y vinculación con su entorno; en dicha medición señala CACECA que intervienen criterios de eficacia, eficiencia, pertinencia, equidad y trascendencia.

Por lo tanto, se pretende que un programa acreditado pueda lograr la certificación como formalidad burocrática conlleva a lograr el paso obligado de evaluaciones avanzadas, en la perspectiva de la consolidación educativa esto incluye la póliza de garantía para las políticas de financiamiento; sin embargo Bastidas (2008) alude a la política de merecimiento que presupone por hecho las necesidades de las instituciones de educación superior (principalmente públicas), de sus actores y de sus programas educativos.

Organismo evaluador de ANFECA: CACECA

CACECA (Consejo para la acreditación y certificación de escuelas de contabilidad y administración) es un organismo evaluador que nace en Junio de 2006, después de una asamblea organizada por ANFECA, (Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración, A.C) donde después de un intenso trabajo realizado en diversas reuniones regionales y con la participación de los representantes de las instituciones afiliadas a la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración, A.C. (ANFECA), se conformaron y consolidaron los indicadores y estándares de calidad que regirán el proceso de autoevaluación de los planes y programas de estudio de las instituciones de Educación Superior de contaduría y administración, para su acreditación.

Más de un organismo académico internacional solicitó permiso para acreditar a instituciones mexicanas, pero la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública (DGP-SEP), en su calidad de representante del Ejecutivo Federal ante los colegios y organizaciones de profesionistas, encomendó esta importante actividad a la ANFECA, debido a que es una asociación seria con cincuenta años de actividad académica y plenamente identificada con la ideología mexicana.

CACECA se constituyó como la Asociación que asume el compromiso y la responsabilidad de diseñar los procesos formales de la Acreditación que den respuesta e imagen a sus afiliados ante la sociedad.

En la Acreditación se reúnen una serie de mecanismos y formas, mediante las cuales se obtiene la comprobación de que la institución cumple con determinados estándares de calidad académica para impartir estudios superiores en Contaduría, Administración y otras a fines.

Resultados

Durante el proceso de acreditación que se dio por parte de CACECA, se emplearon ocho variables las cuales se detallan a continuación.

Variables empleadas para el proceso de acreditación en 2009

Para ese proceso de acreditación se atendieron ocho variables: Profesores, Estudiantes, Programa de licenciatura, Formación Integral, Recursos

Financieros, Recursos Eficiencia, Extensión-Investigación e Información Adicional.

De estas variables, cada una se compone de categorías. De un total de 1000 puntos se logró obtener 741, y con ello emitieron un dictamen obteniendo la acreditación para la licenciatura en contaduría pública fiscal; situación que causó alegría y satisfacción además del compromiso adquirido y la responsabilidad que esto implicaba de contar con nuestra meta realizada.

Se hicieron 47 observaciones, siendo las variables de Recursos financieros, Recursos Eficiencia y la de Investigación Extensión las que tuvieron mayores observaciones con ocho de cada una.

Aspectos positivos de la acreditación:

- Se logró el reconocimiento público como programa acreditado.
- En el programa de contaduría pública fiscal la matrícula de alumnos interesados se han incrementado en los últimos tres años a partir del ciclo 2008-2009 cuando se inicio con la autoevaluación para la acreditación se contaba con 236 alumnos y actualmente contamos con 293 registrados en el periodo 2010-2011.

Consideramos que uno de los factores de ese incremento se debió a la acreditación del programa por CACECA. Lo que representa un aumento en un 19,45%; es decir un grupo de nueva creación, situación que la administración consideró para la toma de decisiones, procediendo a atender a los alumnos en el primer año con las materias optativas de contabilidad y en segundo año solicitar un grupo adicional. (De 45 pasamos a tener 86) formándose dos grupos en el turno matutino; para esto se planteo tal situación a los profesores del área de contabilidad para que apoyaran atendiendo al grupo con clases de las materias de su dominio, recibiendo a cambio un pago compensatorio, otorgándose al finalizar el semestre, compromiso que se aceptó desde el inicio del ciclo hasta la fecha.

Matrícula de FAADER (2003-2011)

LICENCIATURA	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
TC	323	359	412	379	358	367	419	394
LNA	14	29	43	65	72	92	120	184
LNI	77	166	245	308	329	342	369	360
LCPF	38	98	155	211	244	236	272	293
LI	98	160	241	310	316	307	308	301
TOTAL	550	812	1096	1273	1319	1344	1488	1532

Situación que se tornó benéfica, abriendo espacios con cargas laborales para profesores en el segundo grado; actualmente nuestra unidad académica se encuentra en proceso de inscripción para el ciclo 2011-2012, donde la matrícula aspirante a ingresar al programa es de 71 alumnos para primer año.

- **Los** empresarios de la localidad se han mostrado interesados en las actividades que realiza la universidad en la formación de cuadros profesionales en diversas áreas y han abierto las puertas a nuestros alumnos egresados, además de acercarse para solicitar personal cuando así lo requiere la empresa otorgándonos el voto de confianza; reflejo de la acreditación del programa, ya que este fenómeno se ha presentado en los últimos dos ciclos; percatándonos de la importancia que tiene fortalecer las relaciones empleadores y universidad.
- Se elevaron los indicadores de la Universidad en términos generales.
- Se renovó la infraestructura de la facultad en todos los espacios, se acondicionaron las aulas con mobiliario (sillas y mesas) y equipo de proyección nuevos (computadoras y cañones), así mismo se adquirió bibliografía con recursos de proyectos PIFI, se construyó cafetería digna a las necesidades de profesores, alumnos y demás trabajadores; se pintaron aulas, pasillos, biblioteca, centro de computo, auditorio, sala de juntas, baños, entrada de acceso.
- Se realizó el estacionamiento de la unidad académica.
- Se contrato personal de mantenimiento, dado que es necesario que la facultad tenga una buena imagen y permanentemente se proporcione mantenimiento y conservación de instalaciones y equipos.
- Se reactivaron los departamentos del organigrama de la facultad; durante este proceso de acreditación, tales como vinculación y planeación institucional.

- Se aprobó e instaló en la facultad el CAE (Centro de Atención Estudiantil) con ello se logró proporcionar la atención integral a los alumnos desde los servicios médicos, psicopedagógicos hasta la canalización de problemas específicos a especialistas con psiquiatras, psicólogos, ginecólogos, nutriólogos, etc. a las clínicas de la localidad con convenios.
- Se impartieron conferencias a los alumnos, profesores y personal administrativo, también se dieron pláticas de manera permanente sobre temas relativos a drogadicción, alcoholismo, violencia intrafamiliar, sexualidad, motivación y valores, superación personal, etc. Buscando con ello ampliar no solo conocimientos de las áreas disciplinarias sino también con temas de utilidad aplicables en su vida tanto personal como profesional.
- Se reactivaron y celebraron convenios de colaboración con organizaciones y empresas; además de impulsarse la vinculación e intercambio académico, estancias cortas en otras universidades, promoviendo nuestra unidad, formando como investigadores y retomando experiencias para reforzar la adquirida, ya que trabajamos con un modelo híbrido, compuesto por asignaturas (tronco común – un año) y segundo año, se van a la carrera elegida; para tercer año se atiende el sistema modular; trabajando con objetos de transformación; es decir realizamos de investigación escolar coordinado por el docente, operando como facilitador en aula y los alumnos se integran en equipos en trabajo colaborativo y cooperativo.
- Los profesores se mostraron interesados en registrar cada una de las actividades adherentes a su práctica académica, tales como controles de asistencia, exposiciones, asesorías individuales y grupales, participar en el programa de tutorías; etc. Generar el trabajo colegiado en academias; además de incursionar en cursos de capacitación, talleres, diplomados, maestrías etc., asistir a congresos, simposio, coloquios etc., relativos a su perfil profesional o carga de trabajo semestral.
- Los alumnos al exterior deciden ser lo promotores de su licenciatura, participando en exposiciones de la oferta educativa de la región dirigidos a los alumnos de bachillerato no solo de la universidad, sino también a los colegios de bachilleres así como en las escuelas particulares y del estado, s denotan estar orgullosos de estar en un programa acreditado; generando expectativas positivas al respecto.

Ahora bien, al interior los alumnos se interesan por conocer las actividades que se realizaran en aula, biblioteca, centro de cómputo, etc. se comprometen aun mas con los trabajos asignados y tareas emprendidas durante el semestre que cursan.

- Se reactivó el programa de seguimiento de egresados en la universidad.
- Realización del encuentro de empresarios y egresados.

Aspectos negativos de la acreditación

- Una vez que el dictamen de la evaluación llega a nuestra institución con resultados favorables de acreditada, la dinámica de trabajo al que veníamos ejerciendo, bajó su ritmo, fenómeno que ocasionó cierto conformismo o pasividad; desde la administración de la unidad académica, profesores hasta los alumnos.
Aun conociendo la importancia se generó esta situación; consideramos que el trabajo colaborativo es determinante para avanzar en estos procesos; donde el jefe de carrera, secretario académico y solo algunos profesores mostraban interés en darle continuidad aun con cargas excesivas de trabajo no se han atendido todas las recomendaciones que dejó CACECA.
- Se desactiva el CAE (Centro de atención estudiantil), el médico asignado de servicios social se retira cumpliendo su trabajo y tiempo de asignación, y queda ese espacio vacío; respecto a la atención psicopedagógica sucede lo mismo con las personas que atendían a los alumnos; por lo tanto actualmente el CAE no está operando en esta unidad académica.
- Se tuvo que pagar para recibir la visita de los acreditadores. Situación que impacta económicamente a la institución, por el desembolso que se cubrió.
- Respecto a las recomendaciones realizadas, emitidas por el organismo evaluador se han cubierto de manera parcial; revelando el poco interés y la falta de una planeación estratégica adecuada a corto y largo plazo para atenderse, aspirando a alcanzar la calidad del programa educativo con los indicadores de calidad.

Obstáculos en la reacreditación

En forma equivocada se concibió a la acreditación como culminación de un proceso, presto a no retomarse por parte de los actores, como son los alumnos, profesores y autoridades administrativas; en este sentido los obstáculos se presentaron respecto al seguimiento de este proceso, considerando que se dejaron observaciones que atender y por ende trabajo por realizar, situación que impactaba no solo a las autoridades universitarias, coordinador del programa sino al colectivo; hacer conciencia de la importancia que tiene la reacreditación; bajo el esquema que se programó la primer visita de seguimiento, misma que no se ha llevado a cabo, se han tenido problemas para recopilar los documentos para dar cumplimiento a las observaciones, entre ellas el más fuerte que es el aspecto financiero, así como el de investigación-extensión, dado que hay resistencia por parte de los profesores para informar sobre sus actividades investigativas, lo cual deja sin evidencias este rubro.

Y donde el equipo de trabajo decide aplicar estrategias operativas entre las que destacan, hacerles llegar oficios por escrito solicitando la información requerida para atender las variables, que entreguen las evidencias de su trabajo. Quedando este esfuerzo en el olvido, omitiéndolo, argumentando que tienen actividades académicas que atender, trabajo con los alumnos con asesorías, tutorías, además de la investigación de los cuerpos académicos; recurrimos a la convocatoria verbal y personal haciendo reuniones, que la mayoría se rehúsa a asistir, argumentando que se trata de mas carga de trabajo. Dicha apatía la muestran con evadir las solicitadas de parte los coordinadores tanto académico como del programa.

Conclusiones

El hecho de estar un programa acreditado es un proceso que aparte de estar a la “moda”, es una exigencia del sinónimo de calidad, basándonos en la opinión de nuestros pares, estos utilizan parámetros que delimitan el nivel de calidad; por lo tanto decidimos someternos a una evaluación externa, quienes toman en cuenta el puntaje numérico que se le asigna a los rubros o indicadores que se revisan; las escuelas y facultades aspiramos a lograr darle cumplimiento a dichos lineamientos ; así pues, en nuestro caso CACECA tiene contemplado los indicadores, variables y nivel de puntaje; que anualmente son revisados por comités en asambleas, situación que cada

año se tornan más exigentes desde nuestro punto de vista; en función de los niveles alcanzados y los acuerdos de quienes participan en este consejo, que es considerado sinónimo de calidad, reconocimiento que es otorgado a nivel nacional.

Ahora bien, esto obliga a que las instituciones con sus programas académicos atendamos y cumplamos con ciertos requisitos mínimos de calidad, y que de algún manera nos somete a una presión extrema para aspirar a darle cumplimiento con los lineamientos de cada una de las variables e indicadores; estos requisitos comprobables tendrán que ser presentados con evidencias; lo que obliga a mostrar el trabajo realizado de manera permanente y una vez pasado por ese proceso, regresamos a la “normalidad”.

En la FAADER con la licenciatura en Contaduría Pública Fiscal, ya contamos con una práctica de evaluación; que se torna desde su inicio exigente y determinante “es o no es” lo que se hace, lo que se tiene; lo que se debe de hacer o lo que se tiene que cambiar, reestructurar, modificar o simplemente corregir lo que se pensaba que era lo correcto, retomar lo construido y mirar hacia adelante lo que nos queda por realizar. Y lo pasado que nos sirva de plataforma para rehacer lo que estaba incorrecto y reforzar lo acertado.

Quienes participamos en este proceso; inicialmente lo visualizamos como proceso “temporal”, y conforme nos dimos a la tarea de analizar lo que conlleva cumplir con los parámetros en lo único que pensamos es a aspirar que se torne “permanente”. Aunque sabemos que no se da de la noche a la mañana, porque es trabajo de todos los actores que participamos en esta unidad; sin embargo contamos ya con una experiencia, aprendizajes adquiridos con la práctica; que le hemos invertido tiempo, dedicación despertando un interés por mejorar lo que realizamos desde nuestra perspectiva y ámbito laboral, preocupados por hacer las cosas mejores, sabemos que estamos en el camino adecuado, con las orientaciones de nuestros pares, aunque en ocasiones nos sentimos solos en este mundo de actividades, todas importantes en diferentes momentos y eventos, sabemos que queda en unos cuantos el compromiso y aspiramos a que se sumen más, para el trabajo colaborativo acompañado de un plan estratégico, con nuestra visión de calidad y el sueño de ver transformado el programa en el que participamos, queda la ilusión de que tal vez, algún día el cambio real llegue y podamos ser portadores de la calidad.

Queremos que los procesos de evaluación y acreditación al identificar dificultades y obstáculos dentro de las unidades académicas, sea generadora de cambios favorables para la tarea que se realiza y no se convierta solo en una acción técnico-burocrática que pretenda justificar el subsidio recibido.

Referencias bibliográficas

- ACOSTA, A. (2002). "En la cuerda floja: Riesgo e incertidumbre en las políticas de educación superior". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa ed.
- BASTIDAS, J.M. (2008). *La oferta educativa en Sinaloa ¿entre la necesidad y el merecimiento? Educación superior y carreras profesionales en Sinaloa*. México: UAS.
- FULLAN, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: Palmer.
- GIL, M. (1991). *Las cuestiones de fondo en la educación superior en México*.
- GIROUX, H. (1992). *Los profesores como intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica*.
- IBARRA, E. (2002). "La nueva universidad en México: Transformaciones recientes y perspectivas". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, n° 14 (enero-abril).
- LÓPEZ, F. (1999). *El profesor: Su educación e imagen popular*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México. MEC-CONUEP.
- PÉREZ, A.I. (1983). "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". En: GIMENO, J.; PÉREZ, A.I. *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- QUINTERO, F.; et al. (2008). *Educación superior y carreras profesionales en Sinaloa. Gestión del cambio en la Universidad*. México: UAS

SEP (2001). “Programa Nacional de Educación 2001-2006: Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México”.

(1991). “La evaluación de la educación superior”.
Serie Modernización Educativa, ° 5.

SESIK (2003). *Reglas de operación e indicadores de evaluación y gestión del Fondo de Inversión para las Universidades Públicas que Cuenten con Programas Evaluados y Acreditados*.

VILLASEÑOR, G. (2000). *Políticas de Educación Superior en México y en el Mundo*.

VILLORO, L. (1982). *Creer, saber y conocer*. México: Ed. Siglo XXI.

XXVII

Proceso de acreditación de programas educativos en las escuelas normales del estado de México

Irerí Báez Chávez

Escuela Normal de Valle de Bravo

Estado de México

México

Introducción

Considerando que a nivel federal, las escuelas normales se inscriben como Instituciones de Educación Superior, a partir la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública el 21 de enero del año 2005, que dio lugar a la creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación; se propicia la alineación de las políticas y programas para la Educación Normal con las de Educación Superior.

De inicio, se modificó la planeación no sólo institucional, sino que se incorporó para cada una de las entidades una planeación estatal para las escuelas normales públicas, con la pretensión de formar y consolidar un Sistema Estatal de Formación de Docentes, hecho que modificó la gestión de las instituciones.

Desde el ciclo escolar 2004-2005, se diseñó en el Estado de México, una planeación bajo orientaciones y lineamientos federales que quedó integrada en un Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) que comprende:

1. Documentos de carácter estatal:
 - a) Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN)
 - b) Programa de Fortalecimiento de la Gestión de la Educación Normal (ProGEN)
2. Documento de carácter institucional:
 - a) Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN)

De esta nueva forma de gestión, derivaron varios asuntos que las escuelas normales han tenido que incorporar, normar o regular, a través de varios rubros:

- Estudiantes normalistas.
- Profesores de escuelas normales.
- Trabajo colegiado.
- Directivos de escuelas normales.
- Planes y programas de estudio.
- Gestión.
- Evaluación institucional.

Estos rubros se han atendido de 2005 a la fecha, estando en proceso de dictaminación la quinta versión de la planeación PEFEN (20011 y 2012), que los aglutina en: Capacidad, competitividad y gestión. En estos años la mirada ha estado puesta en el logro de tres objetivos básicos del PEFEN:

- Mejorar la calidad de la educación normal en el Estado.
- Cerrar brechas de calidad.
- Rendir cuentas de calidad.

El primero de los objetivos busca la mejora de los servicios de las licenciaturas que ofrecen las escuelas normales por un lado y por otro, la mejora de la gestión institucional.

El segundo pretende reducir las diferencias entre las diferentes licenciaturas que ofrecen cada una de las escuelas normales y entre instituciones que ofrezcan la misma licenciatura.

Finalmente, el tercero, está centrado en la rendición de cuentas ante instancias ajenas a las instituciones formadoras de docentes, por lo que las evaluaciones externas son sustanciales, a través del CENEVAL, de los

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y de instancias certificadoras de procesos de gestión bajo la norma ISO 9000:2000.

De este tercer objetivo, deriva el proceso de acreditación de programas educativos, que si bien, estaba proyectado dentro de los objetivos del PEFEN desde que inició, es hasta el año 2008, que se incluye en la guía (PEFEN 3.0) que orienta la planeación, la “*Evaluación bajo esquemas y procedimientos de Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de los CIEES*”, como un asunto que implica obligatoriedad para las escuelas normales públicas.

Ante esta circunstancia de inexperiencia en el ámbito de las escuelas normales, particularmente en el Estado de México, en la Escuela Normal de Valle de Bravo, a través de su Cuerpo Académico en Formación (La Profesionalización de la Docencia, Formación y Desempeño), se documenta la experiencia estatal.

Al incorporar el proceso de acreditación, se infiere que la gestión institucional incide en el logro del perfil de egreso de los estudiantes, por lo que se realiza un planteamiento de investigación en tres momentos:

- a) Descriptivo.
- b) Diagnóstico.
- c) Confirmatorio.

La primera etapa de la investigación corresponde al *momento descriptivo*, donde se reconoce que la acreditación de programas educativos en las escuelas normales públicas, tiene sus antecedentes en las líneas del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, que al inicio de la reforma educativa, consideró como una de ellas la “*Elaboración de Normas y Orientaciones para la Gestión Institucional y la Regulación del Trabajo Académico*”; a partir del año 2001, se modificaron y agregaron dos líneas al Programa, quedando en relación directa con procesos de evaluación las siguientes:

- Mejoramiento de la Gestión Institucional.
- Evaluación Interna y Externa.

Consecuencia de la línea de Mejoramiento de la Gestión Institucional, fue el surgimiento del Programa de Mejoramiento Institucional para las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) en el año 2002, que puso énfasis en la planeación institucional como proceso global, propiciando la mejora de

equipo e instalaciones, el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y en el mejoramiento de la gestión institucional.

Para el año siguiente, se enfatizó la planeación por escuela normal a través de un Plan de Desarrollo Institucional y Programas Anuales de Trabajo, con énfasis en la gestión institucional, en el proceso de enseñanza y aprendizaje y se continuó el apoyo para la infraestructura y equipamiento.

El año 2004, fue de transición, al incidir en proyectos académicos y de gestión, como forma de articular los Planes de Desarrollo Institucional, con los Programas Anuales de Trabajo, esta vez se ponderó la gestión institucional y los servicios educativos.

En 2005, con la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública, se propició la alineación de las políticas y programas para la Educación Normal con las de Educación Superior.

Lo anterior se vio reflejado en el planteamiento de una nueva forma de gestión expresada en Planes Estatales de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN). Actualmente esta forma de planeación vive su quinta etapa, y a través de cada año, se han puntualizado aspectos que permiten a la Entidad precisar acciones en cada uno de los rubros que la integran.

La Acreditación de Programas Educativos fue un asunto requerido hasta el ejercicio del PEFEN 3.0. (En el ciclo escolar 2008-2009), donde las escuelas normales empezaron a considerar este aspecto bajo los parámetros de los CIEES.

En las guías para la elaboración de los PEFEN, la **acreditación de programas educativos**, es interesante observar cómo la Acreditación de Programas Educativos, en el apartado de *autoevaluación* es considerada en el rubro de “Evaluación Institucional”, mientras que en la *planeación*, el aspecto corresponde al rubro de “Estudiantes normalistas”, lo que permite inferir la importancia del impacto de estos procesos en la formación de los estudiantes.

Los estudios que sobre la Acreditación de Programas Educativos se han realizado en México, hacen ver que este tipo de proceso puede seguir dos rutas, una para solo cumplir con los indicadores y obtener un documento que acredite el proceso, o bien asumir responsablemente las observaciones y realmente pugnar por lograr los cambios que la institución requiera (Munive, 2007).

Los CIEES, editan una serie de artículos que expresa la conceptualización, metodología y experiencias de evaluación y acreditación de programas educativos de educación superior tanto a nivel nacional como internacional y reúnen planteamientos que se constituyen además de antecedentes sobre

los cuales se realiza el proceso de *Acreditación de Programas Educativos*, en las instituciones de educación superior en México, el marco de referencia para considerar a la acreditación como un proceso que valida, pero que por sí mismo, no asegura el logro de la calidad de los programas educativos, por lo que es necesario analizarlo desde dos perspectivas:

- a) De manera interna, a fin de identificar en un contexto específico (Caso del Estado de México), el cumplimiento de los indicadores establecidos por los CIEES.
- b) A nivel externo, estableciendo una comparación de resultados obtenidos respecto de otras entidades, que bajo un mismo parámetro (Metodología CIEES) obtengan iguales o diferentes resultados, y entonces tener elementos para plantear, además de la acreditación otras posibilidades de logro de la calidad educativa en las escuelas normales.

A continuación se describe el proceso estatal para la realización de la autoevaluación, y se presenta el balance que el momento de autoevaluación arroja en el Estado de México. Tras una breve descripción de los planteamientos de la Educación Superior, del PIFI en las Universidades Públicas, de los PEFEN en las Escuelas Normales y de los procesos de evaluación en las IES. Finalmente se presentan las conclusiones derivadas de la investigación.

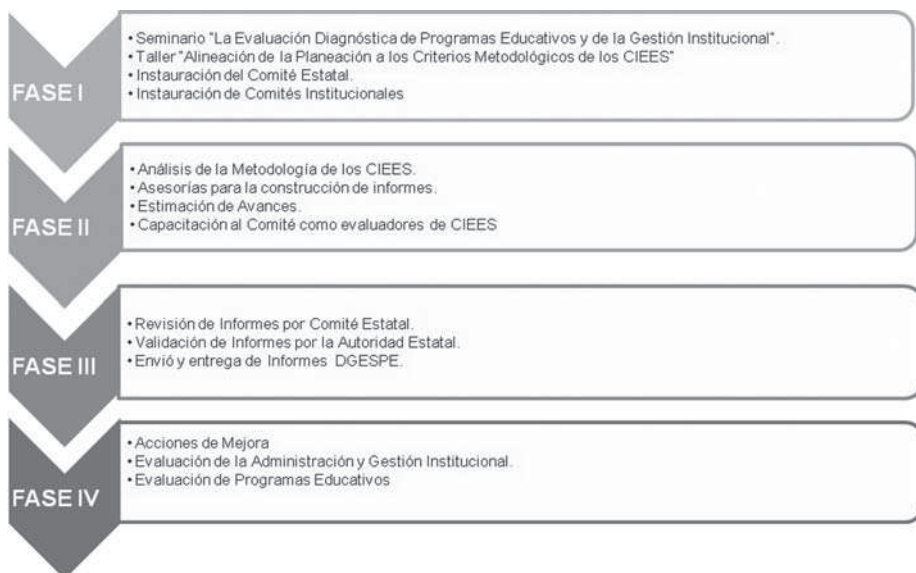
Metodología

Para el logro del objetivo de estudio, se realizó una investigación de tipo descriptiva, en el marco de la Investigación Tecnológica (García, 2007), considerando como categorías de análisis de carácter teórico la profesionalización, evaluación y acreditación, y como categorías de análisis del informe de autoevaluación, los ejes que establecen los CIEES: Intencionalidad, estructura, infraestructura y resultados (Báez, 2010).

Se sustenta la acreditación desde parámetros nacionales e internacionales para las IES; la transición de los PEFEN y la ruta crítica para el proceso de acreditación, sugerida por el Comité para la Acreditación de Programas educativos en la entidad.

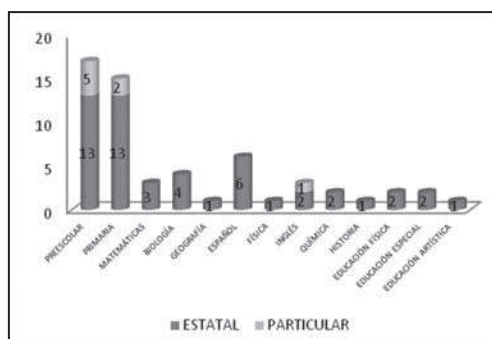
RUTA CRÍTICA

Acreditación de Administración y Gestión Institucional y Programas Educativos.

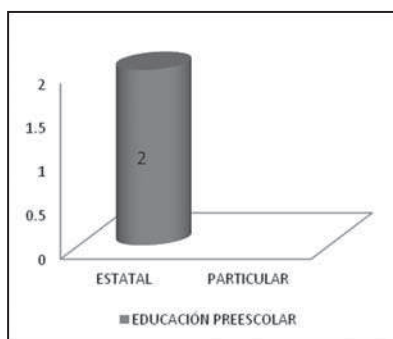


Finalmente con base en los informes de autoevaluación de las Escuelas del Estado de México, se muestran las debilidades y fortalezas, de 61 programas educativos en proceso de acreditación:

LICENCIATURA



MAESTRÍA



Desarrollo

La investigación plantea que la profesionalización es factor determinante para la mejora de la calidad de la educación (Fernández, 1995), anclada en lo que este autor considera como tres pivotes básicos: Perfeccionamiento, Investigación en el aula y análisis de la práctica.

La investigación revisa la transición que las Escuelas Normales Públicas han vivido respecto de los procesos de Gestión, Evaluación y Acreditación, a partir de la implementación de las líneas de *Mejoramiento de la gestión institucional* y de *Evaluación interna y externa* que derivan del PTFAEN.

El proceso de acreditación de programas educativos en México, da cuenta del énfasis puesto en los sistemas de evaluación de la calidad, y de la cada vez mayor integralidad exigida y demandada al concepto de calidad educativa a lograr. Si bien, se reconoce que el proceso de acreditación es un factor que puede incidir en mejoras significativas; se identifica que debe ser considerado como parte de un todo y no de manera aislada. (Román y Murillo, 2009).

Desde las orientaciones nacionales, la acreditación es el proceso de evaluación que determina la calidad de un programa o de una institución a través del uso de estándares predeterminados (Guía PEFEN 2.0, 2007). Si el proceso de evaluación institucional se aprecia como un elemento importante para la mejora, tiene sentido, de lo contrario, solamente se cubre un requisito administrativo que dista mucho de considerarse en sí como un “proceso de evaluación”.

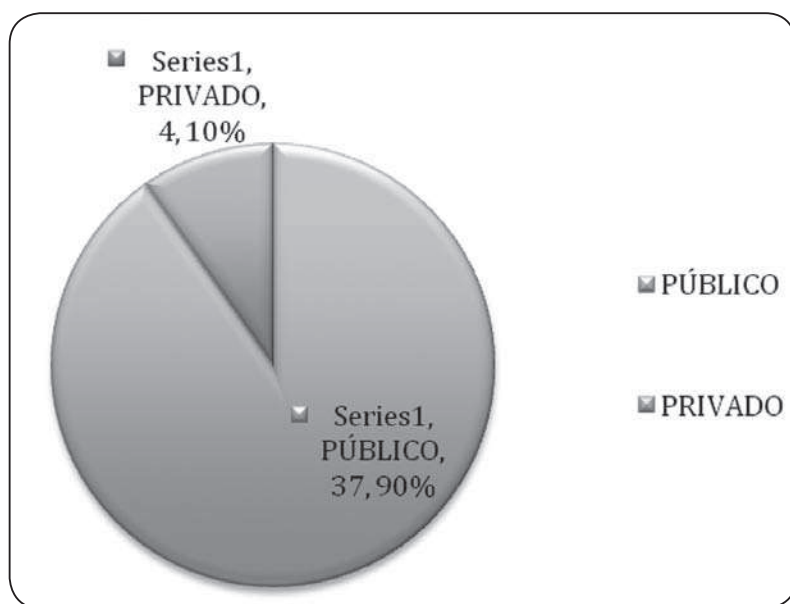
Los parámetros de referencia de la Educación Superior en el ámbito internacional son instaurados fundamentalmente por organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y en América Latina el Proyecto Tuning. En nuestro país, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior presenta una visión de educación superior sustentada en ocho postulados: calidad e innovación, congruencia con su naturaleza académica, pertinencia en relación con las necesidades del país, equidad, humanismo, compromiso con la construcción de una sociedad mejor, autonomía responsable y estructuras de gobierno y operación ejemplares. Estos planteamientos se recuperan por el gobierno federal, a través del Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

Al darse la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública implicó participar en programas anteriormente destinados sólo para las universidades, integrados por el Programa Nacional de Educación (PRONAE), 2001-2006,

en la formulación de un Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), que armonizara las acciones institucionales. En las escuelas normales, por su parte, una nueva forma de gestión se expresaba en Planes Estatales de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) que integran ámbitos estatal a través de *Programas de Fortalecimiento de la Gestión Estatal (ProGEN)* e institucional, con *Programas de Fortalecimiento de cada Escuela Normal (ProFEN)*.

La entidad pretende acreditar 59 programas educativos de licenciatura y 2 de maestría, donde participan 37 escuelas normales públicas y 4 escuelas particulares.

Gráfica 1. Programas educativos por tipo de sostenimiento.



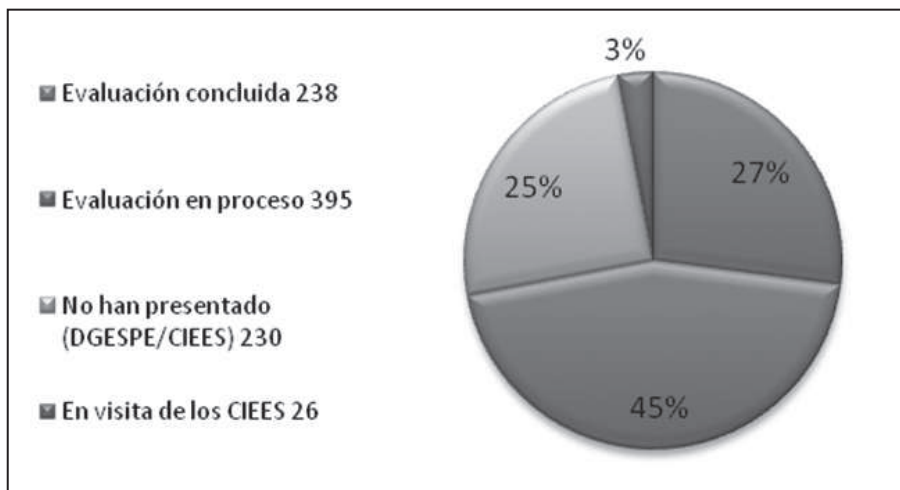
De acuerdo a la ruta crítica para el proceso de autoevaluación, participaron todas las instituciones en la capacitación e instauración de los Comités estatales e institucionales (Fase I); en un segundo momento, se realizó el análisis de la metodología de los CIEES y se procedió a la integración de informes de autoevaluación bajo un proceso estatal de asesorías, de maneja colateral, se capacitó a algunos docentes como evaluadores de CIEES (Fase II).

En la tercera fase, se desarrolló un proceso de revisión de informes por el comité estatal y se remitieron el 100% de informes a la DGESE. Los tiempos

de realización de la última fase, de autoevaluación, se ajustaron a los que los equipos evaluadores tenían, por lo que para el mes de abril de 2011, se evaluaron 44 programas educativos, de los cuales el 72,7% obtuvieron nivel 1 y 27,2% nivel 2.

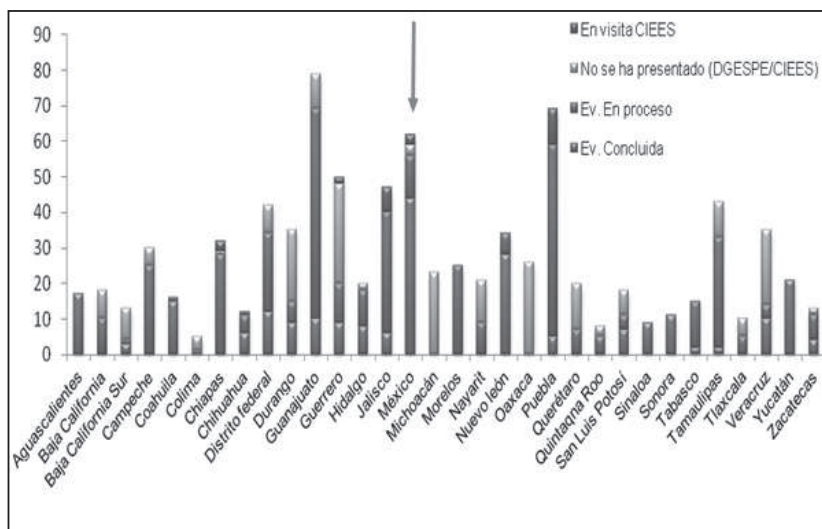
De un total de 879 programas educativos evaluables en escuelas normales del país, los avances son los siguientes:

Gráfica 2. Programas educativos evaluables.

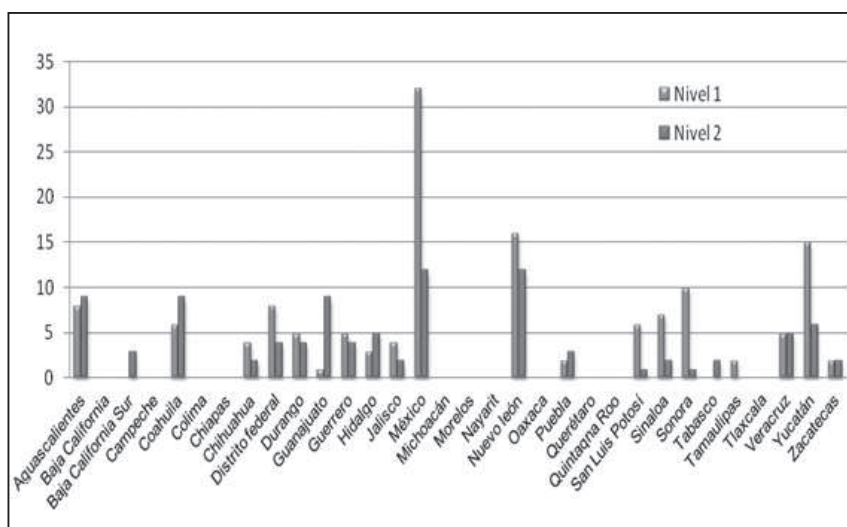


Fuente: XI Reunión de grupo de trabajo para fortalecer el papel de las escuelas normales en la formación inicial de los docentes de educación básica (CONAEDU/SEP), 1 de junio de 2011.

Comparativamente con los resultados nacionales, el Estado de México se ubica en primer lugar como Estado que más programas educativos evaluados tiene, asimismo entre los que han obtenido mayor número de programas evaluados con nivel 1.

Gráfica 3. Condición de evaluación de programas educativos.

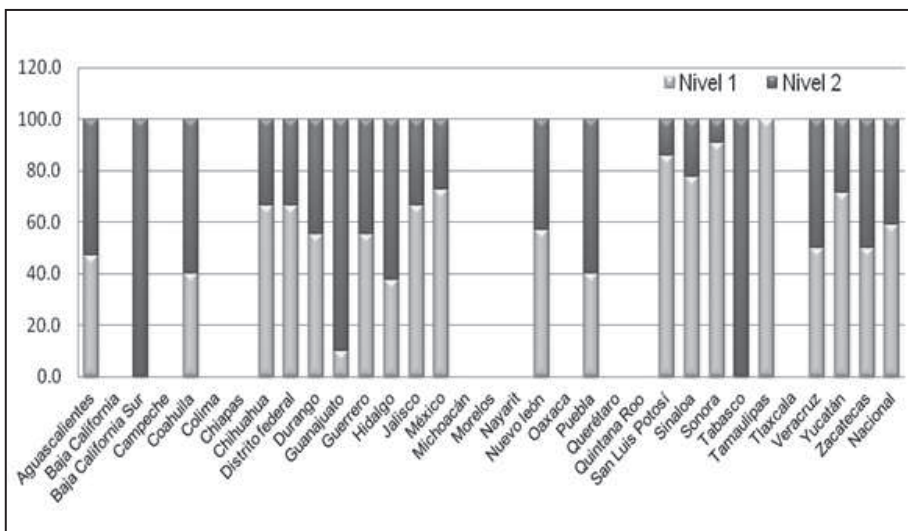
Fuente: XI Reunión de grupo de trabajo para fortalecer el papel de las escuelas normales en la formación inicial de los docentes de educación básica (CONAEDU/SEP), 1 de junio de 2011.

Gráfica 4. Nivel obtenido por número de programas evaluados.

Fuente: XI Reunión de grupo de trabajo para fortalecer el papel de las escuelas normales en la formación inicial de los docentes de educación básica (CONAEDU/SEP), 1 de junio de 2011.

En proporción al número de programas evaluados con nivel 1, el Estado de México, se ubica en el lugar número 5, con un 72,7%, después de Tamaulipas (100%), Sonora (90,9%), San Luis Potosí (85,5%) y Sinaloa (77,7%). La ubicación del estado de México es exitosa, al considerar que la cantidad de programas educativos de las otras entidades es comparativamente menor.

Gráfica 5. Porcentaje proporcional al número de programas evaluados.



Fuente: XI Reunión de grupo de trabajo para fortalecer el papel de las escuelas normales en la formación inicial de los docentes de educación básica (CONAEDU/SEP), 1 de junio de 2011.

Esos resultados, si bien dan un panorama del proceso de acreditación, y permiten visualizar el avance numérico de unos frente a otros; en realidad no dan cuenta de los avances respecto del nivel de calidad logrado en cada uno de los programas educativos; es decir, la acreditación en sí misma no garantiza la mejora de la calidad de los programas, y más que el nivel en que son ubicados los programas educativos por los comités evaluadores son más enriquecedoras, las conclusiones obtenidas de los informes de salida, de donde se comparten los siguientes resultados.

Resultados

Se reconoce que la acreditación de programas educativos es una posibilidad de mejorar la calidad educativa de la formación de docentes, al integrar puntos fundamentales de la vida institucional, planteados en la metodología.

Para abril de 2011, se tiene como resultado, la participación de 37 escuelas normales públicas y 4 particulares, en proceso de acreditar 61 programas educativos, de diferentes licenciaturas y una maestría.

Las instituciones entregaron el informe de autoevaluación de cada programa educativo, y organizaron las evidencias soporte, se han atendido las fases de la ruta crítica, y de acuerdo a los resultados, cada institución deberá implementar acciones de mejora sobre la problemática identificada en el informe a fin de avanzar en la calidad de cada programa educativo.

El proceso de acreditación en el Estado de México, permitió reconocer debilidades y fortalezas, sistematizar las evidencias y contribuir de manera organizada al propósito común: mejorar la calidad de los programas educativos que oferta.

Entre las fortalezas estatales, se identifica el alto compromiso del personal docente y directivo quienes son los responsables directos de lograr la consolidación de las escuelas normales como verdaderas instituciones de Educación Superior.

Se identifica al exterior el logro de competencias en los egresados de cada uno de los programas educativos cursados, y al interior, un buen clima organizacional en lo general.

Existe un trabajo colegiado cada vez más consolidado estatal e institucionalmente, así como el fortalecimiento de la asesoría y tutoría académicas.

En cuanto a infraestructura, indudablemente, el avance ha sido gradual, a partir de la implementación de programas educativos federales, dirigidos a las escuelas normales, como el PROMIN y ahora los recursos extraordinarios obtenidos a través del PEFEN.

Entre las áreas de oportunidad estatalmente identificadas, se observa la urgente necesidad de integrar planes de desarrollo Institucional en las instituciones. Así como de elaborar un perfil de ingreso, dado que los actuales planes de estudio no lo contemplan.

Es necesario formalizar vínculos con egresados que permitan recuperar su apreciación en las planeaciones institucionales.

Una de las mayores dificultades a nivel estatal son el generar condiciones laborales y profesionales suficientemente atractivas para que los docentes mejoren su nivel de habilitación y con ello estén en posibilidad de acceder a los requerimientos de las IES, tales como el ingreso al PROMEP y la participación en Cuerpos Académicos. Aunado a lo anterior, también la necesidad de incrementar las plazas de personal de tiempo completo en las escuelas normales.

Aún es necesario fortalecer el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, pero sobre todo, aspirar a elaborar programas educativos, resultantes de la investigación bajo los parámetros de la tecnología vigente.

Los programas de intercambio de docentes y alumnos a nivel nacional e internacional, son aún incipientes, no obstante para lograrlo se requieren condiciones curriculares y normativas que lo permitan, y que en muchos casos depende de los criterios y políticas nacionales al respecto.

El impulso a la investigación y a los posgrados también es necesario para fortalecer la generación y aplicación el conocimiento en el área educativa.

Al estar en proceso de conclusión de la evaluación de programas educativos, el Estado de México, ya prepara la Acreditación en sí, sin embargo, dado que las escuelas normales iniciamos este camino, las condiciones y normatividad aún no están claras; a la fecha, la única instancia reconocida y facultada pro el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública, con posibilidad de acreditar es el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES), quien ha reconocido no tener un instrumento de evaluación acorde a las características de las escuelas normales, por lo que las instancias correspondientes deberán definir el camino a seguir, razón por la cual a la fecha, ninguna escuela normal del país está acreditada.

En tanto, las escuelas normales reconocemos beneficios de la acreditación que inciden directamente en los alumnos, egresados, padres de familia, sector productivo, docentes e instituciones educativas, tal y como la ha planteado el COPAES (2010).

A fin de lograr que los alumnos y egresados cursen programas educativos de calidad, reconozcan el prestigio académico y social y el acceso a becas, que los padres de familia tengan confianza en las instituciones; el sector productivo contrate a profesionistas competentes, en vinculación con IES de calidad, e incorporen becarios y pasantes con sólida formación; que los docentes, tengan prestigio académico, fomenten la investigación, reciban estímulos por su desempeño que propicien un cambio de cultura y clima organizacional y que las instituciones identifiquen sus fortalezas y áreas de oportunidad,

cumplan estándares de calidad, incrementen su nivel académico, adecuen su plan de estudios, inviertan en infraestructura, mantenimiento, equipamiento y adquisiciones, accedan a fondos extraordinarios, logren reconocimiento de sus programas, confiabilidad y prestigio así como el seguimiento a su plan de desarrollo institucional, la expectativa está puesta en la acreditación, pero es necesario reconocer que el cumplimiento de indicadores, cualesquiera que sean, no garantizan la mejora de los procesos, indudablemente como antes mencioné, contribuye a la sistematización de procesos institucionales, y en su momento quizá se deba valorar si el gasto generado por la acreditación sea una inversión para la calidad de procesos educativos o se quede sólo en un gasto que arroja un certificado, es decir, *reducirla a una dinámica compulsiva de evaluación* (COPAES, 2010).

Tener presente los sustentos que dan origen al proceso de acreditación de programas educativos en las escuelas normales, sienta las bases para realizar en los momentos posteriores un estudio comparativo con los resultados que obtienen otras escuelas normales, particularmente las que pretenden acreditar el mismo programa educativo. Ello permitirá también, identificar si el proceso de acreditación realmente es un factor que incide en la mejora de la calidad del servicio que se oferta, como es la pretensión, y si no lo fuera, habría elementos para vislumbrar otras causas.

Derivado el proceso de autoevaluación y evaluación externa, se identifica que la acreditación:

- Es un proceso que favorece la sistematización de los procesos internos de las escuelas normales en el ámbito de las instituciones de Educación Superior.
- Pone la mirada central en el currículum de cada programa educativo, eje sobre el cual se hace la valoración de la calidad lograda.
- Permite también visualizar la necesidad del trabajo colegiado en las distintas áreas y espacios institucionales.
- Da pie a una nueva forma de gestión y de mirar la formación en una perspectiva y prospectiva, desde la formación inicial hasta la formación continua.

Finalmente y en prospectiva, a la vez que se avanza en la acreditación de programas educativos a nivel nacional, es necesario que las escuelas normales pongamos la mirada en los criterios y parámetros de la acreditación internacional, que como la Dra. Rosamaría Valle (2010) expresa, será el medio que a mediano plazo garantice el desarrollo de la movilidad de estudiantes

y profesionales de programas compartidos en diferentes países y medio que otorgue legitimidad público e internacional a una institución educativa.

Frente a este reto, una vez más se confirma el acelerado proceso al que nos enfrentamos las escuelas normales al ser incorporadas a las Instituciones de Educación Superior, un recorrido al que las universidades con otras condiciones y mayor antigüedad, no han logrado consolidar aún.

Referencias bibliográficas

ARCOS, R.; SEVILLA, J.L.; CONDE, S.P. (2010). "Impacto en los indicadores del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional en las Universidades Públicas estatales en México". En: *Revista de Investigación Educativa*, 11. [Fecha de consulta: diciembre de 2010]. Disponible en: <[http://www.uv.mx/cpue/num11/invs\(ramiro-pifi.html](http://www.uv.mx/cpue/num11/invs(ramiro-pifi.html)>

BÁEZ, I. Gestión Institucional en la Escuela Normal de Valle de Bravo, para el logro de la Acreditación de la Licenciatura en Educación Preescolar. *Informe final de investigación*. Ciclo escolar 2009-2010. Escuela Normal de Valle de Bravo.

BENAVIDEZ, V. "Las evaluaciones de logros educativos y su relación con la calidad de la educación". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. [Fecha de consulta: 22 de enero de 2011]. Disponible en: <<http://www.rieoei.org.presentar.php>>

CIEES. Metodología general CIEES para la evaluación de Programas Educativos. Manual de autoevaluación. Enero 2010.

DE IBARROLA, M. "La evaluación del trabajo académico desde la perspectiva del desarrollo sui generis de la educación superior en México". En: CIEES, nº 7, diciembre de 1992.

FERNÁNDEZ, M. (1995). *La profesionalización del docente. perfeccionamiento: Investigación en el aula, análisis de la práctica*. México: Siglo XXI Editores.

GARCÍA, F. (2007). *La investigación tecnológica: Investigar, idear e innovar en Ingenierías y Ciencias Sociales*. Editorial Limusa.

GUZMÁN, A. “Abriendo la caja negra de la evaluación”. En: CIEES, n° 3, octubre de 1992.

Informe de Autoevaluación CIEES (2010). Escuela Normal de Valle de Bravo.

LANDI, N.E.; PALACIOS, M.E. “La autoevaluación institucional y la cultura de la participación”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 53. [Fecha de consulta: diciembre d 2010]. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/presentar.php>>

Manual General CIEES para la Evaluación de Programas Educativos. Documento de Trabajo. Mayo de 2007.

MUNIVE, M.A. (2007). “La acreditación: ¿Mejora de la Educación Superior o atractivo artílugio estético?”. En: *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 12, n° 2, julio-diciembre. México: Universidad Veracruzana. Xalapa.

MURILLO, F.; ROMÁN, M. “Retos en la evaluación de calidad de la educación en América Latina”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 53. [Fecha de consulta: diciembre de 2010]. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/presentar.php>>

Programa para la transformación y fortalecimiento académico de las escuelas normales. Documentos derivados, particularmente de las líneas de gestión y evaluación.

Revista Iberoamericana de Educación, n° 53. Disponible en: <<http://www.rieoei.org.presentar.php>>

SEP. Guía PEFEN 1.0 – 2011 y 2012. México.

SERVÍN, J. (2009). *Formar docentes profesionales por competencias. La formación inicial y continua basada en el enfoque de profesionalización*. Instituto Pedagógico y de estudios Superiores de Toluca.

W. ASTIN, A. “¿Por qué no intentar otras formas de medir la calidad?”. En: CIEES, n° 4, noviembre de 1992.

Referencias electrónicas

ARCOS, Ramiro F., SEVILLA, J. L., J. J. & Conde, S. P. (2010 julio- diciembre): Impacto en los indicadores del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional en las Universidades Públicas estatales en México. C. P. U-e. Revista de Investigación Educativa, 11. Recuperado en diciembre de 2010, de <[http://www.uv.mx/cpue/num11/invs\(ramiro-pifi.html](http://www.uv.mx/cpue/num11/invs(ramiro-pifi.html)>

BENAVIDEZ ORMANZA, Verónica “*Las evaluaciones de logros educativos y su relación con la calidad de la educación*”. En Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1022-6508. <<http://www.rieoei.org.presentar.php>>. España. Recuperado en diciembre de 2010. <<http://www.uneso.org/new/es/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2012-tvet/>>. Fecha de consulta 22 de enero de 2011.

LANDI, Nidia Edith, Palacios, María Elena. “*La autoevaluación institucional y la cultura de la participación*”. En Revista Iberoamericana de Educación No. 53. ISSN: 1022-650 <<http://www.rieoei.org/presentar.php>>. España. Recuperado en diciembre de 2010.

MURILLO, F. Javier, Román Marcela, “*Retos en la evaluación de calidad de la educación en América Latina*”. En Revista Iberoamericana de Educación No. 53. ISSN: 1022-6508. <<http://www.rieoei.org/presentar.php>>. España. Recuperado en diciembre de 2010.

Revista Iberoamericana de Educación No. 53. ISSN: 1022-6508. <<http://www.rieoei.org.presentar.php>>. España

XXVIII

La acreditación de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Baja California: tres encuentros con la evaluación de la calidad

Joaquín Vázquez García

Blanca Verónica Bastidas Valdez

Maura Hirales Pacheco

Lourdes Rocío Botello Valle

Universidad Autónoma de Baja California
México

Introducción

La Universidad Autónoma de Baja California, desde su fundación en 1957, representa la Máxima Casa de Estudios de la población asentada en la entidad más alejada del centro del país. El Estado Libre y Soberano de Baja California se constituye en 1952, razón por la cual ambas historias caminan paralelas en la búsqueda de propuestas para desarrollar la vida cultural, científica y académica en la región. Con unidades y campi en todos los municipios, la UABC sostiene una matrícula de aproximadamente 40.000 estudiantes en las diferentes áreas de conocimiento y disciplinas específicas.

La UABC representa la institución de educación superior más antigua en el Estado. En el campus Mexicali se crean las primeras escuelas dependientes de la universidad. En 1978 se establece la Escuela de Ciencias de la Educación con la oferta del programa de Licenciatura en Ciencias de

la Educación, con estructura curricular de 10 semestres. En dicha unidad académica se incorporan las licenciaturas en Psicología (1985) y Ciencias de la Comunicación (1986). En ese último año se reestructura el currículum de Ciencias de la Educación a ocho semestres. En 1993 se plantea en sesión de Consejo Universitario la propuesta del Plan de Flexibilización Curricular, mismo que integra un esquema de área básica, área disciplinaria y área profesional, con asignaturas compartidas entre las tres licenciaturas y además se contempla la ubicación de la Licenciatura en Sociología, que pertenecía a la Escuela de Ciencias Sociales y Políticas. Las condiciones académicas postulan el cambio de nombre de la unidad por el de Facultad de Ciencias Humanas. En 2003 se realizan los trabajos de reestructuración curricular bajo el Modelo Curricular Flexible por Competencias, con la innovación de la apertura de la modalidad semiescolarizada, un currículum que incrusta la formación transversal en investigación, además se comparte un tronco común y se continua con las etapas disciplinaria y profesional. En 2009 se autoriza la integración de la Licenciatura en Historia.

La facultad mantiene sus programas de licenciatura que cumplen los requisitos de evaluación acreditados ante sus organismos respectivos.

Licenciatura en Ciencias de la Educación. Acreditado en 2006 por la Asociación para la Acreditación y Certificación de las Ciencias Sociales A.C. (ACCECISO). Acreditado en 2011 por el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación A.C. (CEPPE).

Licenciatura en Psicología. Acreditado en 2004 y reacreditado en 2009 por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología A.C. (CNEIP).

Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Acreditado por ACCECISO en 2006. Acreditado por el Consejo para la Acreditación de la Comunicación A.C. (CONAC) en 2011.

Licenciatura en Sociología. Acreditado en 2006. Reacreditado por ACCECISO en 2011.

La acreditación como constructor

Van Vugh (1993) indica que la acreditación “es un proceso en el cual un grupo externo juzga el nivel de calidad de uno o más programas específicos de una institución de educación superior, mediante el uso de estándares preestablecidos”. Bajo tal referencia, la acreditación soslaya la necesidad y demanda de la legitimación de los actores investidos para las tareas de evaluar

el conjunto de indicadores consensados sobre los que se habrá de laborar. Las prácticas institucionales de observación al interior y bajo la forma de grupos de trabajo internos da paso a nuevas formas de expresión de la cultura administrativa y de investigación en el campo evaluativo. Desde principios de los años ochenta del siglo pasado y en el marco de la modernización educativa se avizora una tendencia hacia la evaluación, que cristaliza con la conformación de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) en 1989. Martínez, (2008) señala que “entendemos por acreditación la forma de regulación, cuya finalidad principal es garantizar que las IES cumplan una serie de estándares, criterios y compromisos adquiridos con la sociedad en su conjunto. Por lo tanto, la acreditación no solo debe estar relacionada con el control de la calidad sino también, con la mejora de los servicios que ofrecen las IES, para dar respuesta a las demandas de la sociedad. Esto quiere decir que, las instituciones de educación superior deben estar constantemente revisando los servicios que ofertan para adaptarlos a las constantes demandas y compromisos sociales”.

Se reconoce que el cumplimiento de estándares trae consigo el apego a una metodología convenida en lo plural para su aplicación de diversidad de contextos pero el papel de la acreditación y de las valoraciones de los acreditadores se configurará a partir de la observación sensible de las evidencias y resultados promovidos por las instituciones educativas. El entendimiento de las formas de organización de las IES, aún en el ejercicio de la autonomía, ceden paso a fórmulas extendidas en el marco universitario de avanzada en cuanto a tendencias modernizadoras, como el caso de la evaluación de la calidad y la conjunción de actores especializados en las funciones de evaluar. Bajo ese tenor, Betancourt (1996), asevera que en el sistema de evaluación en México puede considerarse como un híbrido de los denominados *de ordenamiento funcional; de distribución presupuestal; y de contracción del Estado*. La atribución evaluativa dispuesta a la Secretaría de Educación Pública, a las universidades y centros docentes públicos ahora converge con un modelo compuesto por representantes de distintas instituciones y asociaciones académicas con la finalidad de compaginar la participación imparcial y equitativa, a través de la aplicación de los conocimientos especializados en su área científica y bajo la tutela de los objetivos e intereses de la calidad reconocida por sus iguales. Por un lado la instrumentación de marcos de referencia metodológicos imprimen requerimientos para avalar la búsqueda de la calidad académica a través de la evaluación, primero como tendencia, luego como política hacia las instituciones de educación Superior (Mendoza, 1997). Para algunos autores, como Izquierdo (2000), los rasgos competitivos en relación con el

futuro financiamiento vía las evaluaciones acerca a una lógica de mercado universitario, donde compiten las instituciones educativas por la prestación de los servicios a diferentes sectores, quizás lejos de la concepción humanística y científica con la cual emergen las *universitas magistrorum et scholarium*.

Antecedentes de la acreditación de programas en Educación y Humanidades

La acreditación del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, dependiente de la Universidad Autónoma de Baja California –campus Mexicali, genera una aproximación a los indicadores de calidad previstos por los organismos acreditadores que para el efecto son reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), organismo creado en el año 2000.

En el caso de la licenciatura referida con anterioridad, se presentó la autoevaluación correspondiente ante la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales A.C. (ACCECISO) en el año 2005. En tal oportunidad y al no existir un organismo acreditador facultado para evaluar los programas en el área de Ciencias de la Educación, se autoriza a la ACCECISO iniciar los procesos en el área. En tal consideración, se presentaron en 2005 las solicitudes de acreditación del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Coahuila y de la Universidad Autónoma de Baja California. Posteriormente en 2007 y con vigencia hasta 2012 son evaluados los programas de la misma licenciatura pertenecientes a la Universidad Autónoma de Tlaxcala y a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. En 2008 se presenta la evaluación del programa adscrito al Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, cuya vigencia se extiende hasta 2013.

Organismos evaluadores en el área de Educación y Humanidades

1. Los comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior

En 1991, bajo la dependencia de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) y como parte de una concertación entre la Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. (ANUIES) se constituyen los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior A.C. (CIEES). Los objetivos establecidos para su funcionamiento se dirigen a dos señalamientos primordiales:

- Coadyuvar al mejoramiento de la calidad de la educación superior en México, a través de la evaluación diagnóstica de las funciones institucionales de los programas que se ofrecen en las instituciones de ese nivel de estudios; propiciando que los modelos de organización académica y pedagógica orienten al aprendizaje como un proceso a lo largo de la vida, enfocado al análisis, interpretación y buen uso de la información más que a su acumulación.
- Coadyuvar a la promoción de la evaluación externa interinstitucional de los programas de docencia, investigación, difusión, administración y gestión de las instituciones de educación superior del país, procurando que los resultados se utilicen en la toma de decisiones de las instituciones educativas y gubernamentales.

Para el efecto se integran los denominados Comités que tendrán a su cargo el desarrollo de los trabajos vinculados a la autoevaluación institucional, la evaluación interinstitucional por pares académicos y la evaluación global del sistema y subsistemas de educación superior. En 1991 se instalan los comités de Administración, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Naturales y Exactas, así como el de Ingeniería y Tecnología. En 1993 se organizan los comités de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Administrativas, Educación y Humanidades, además del Comité de Difusión y Extensión de la Cultura. En 1994 corresponde integrar al Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.

Según los datos aportados en el portal de los CIEES, desde 1996 se han evaluado 391 programas educativos a nivel licenciatura en Educación y Humanidades, que concentra profesiones como Ciencias de la Educación,

Pedagogía, Educación, Educación Primaria, Educación Preescolar, Intervención Educativa, Educación Secundaria, Educación Telesecundaria, Educación Secundaria, Psicopedagogía, Archivonomía, Bibliotecología, Historia, Filosofía, Letras, Educación Física, Lenguas Extranjeras, Enseñanza del Inglés, Lengua y Literatura Hispanoamericana, Lengua y Literatura Modernas, Lengua Inglesa, Lengua Francesa, Lingüística, Artes (Danza, Teatro, Música), Literatura, Psicología Educativa, Antropología, Ciencias de la Información, Desarrollo Sustentable, Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural, Artes Visuales, por citar las referencias concentradoras de las denominaciones de los programas. La atención en este rubro se ubica en la recurrencia que poseen las instituciones de educación normal y de formación del magisterio al optar por los CIEES para efectos de su evaluación diagnóstica.

Se documenta que son 140 programas relacionados con educación normal que obtuvieron la categoría de nivel 1. Se explica que tal denominación conjunta los siguientes elementos:

Nivel 1: Nivel máximo que otorgan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) a un programa educativo o carrera de educación superior en relación con su calidad. Los CIEES asignan además los niveles 2 y 3, los cuales se aplican para los programas, que requieren acciones para mejorar en su calidad educativa. Es equivalente a la acreditación. En México, se aplica la denominación programa reconocido por su buena calidad a los programas con el Nivel 1 de los CIEES y/o acreditado por Organismos o agencias reconocidas por el COPAES.

A la vez, en el mismo nivel quedan ubicados 33 programas de licenciatura adscritos a 21 instituciones de educación superior, tres de ellas de tipo particular (ver cuadro 1).

Los programas evaluados por los CIEES favorecen el cumplimiento preparatorio de la autoevaluación, que en el área de Educación y Humanidades especifica que diez programas prosiguieron con el proceso de acreditación ante el CEPPE y sólo uno de ellos ante la ACCECISO.

Cabe mencionar que las instituciones de educación superior pueden recurrir al proceso de evaluación por los CIEES para promover una fase diagnóstica que permita conocer las condiciones del programa y de esa forma identificar el grado de pertinencia con el marco de referencia utilizado por el organismo acreditador en el área, sin embargo se hace notar que no es requisito tal procedimiento para contratar los servicios de los organismos

acreditadores debido a la libre elección de los mismos cuando se consideren preparadas las instituciones en dichos aspectos.

2. La Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales A.C.

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES), organismo creado en el año 2000 y cuyo objetivo es: *fungir como una instancia reconocida por el Gobierno Federal para conferir reconocimiento formal a organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos de educación superior que se ofrezcan en instituciones públicas y particulares.*

Faculta en el año 2003 a la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales A.C. (ACCECISO) para evaluar programas de licenciatura en las disciplinas de Ciencia Política, Sociología, Trabajo Social, Relaciones Internacionales, Antropología, Administración Pública, Comunicación, Geografía, Ciencias de la Información Documental y Bibliotecología. Si bien el área de Educación y Humanidades no aparece relacionada, en 2005 COPAES autorizó la atención para los programas de Ciencias de la Educación, ante la inexistencia de un organismo que desarrollara los procesos respectivos.

En la fase previa al surgimiento del organismo acreditador para los programas de Educación y Pedagogía, se evalúan cinco licenciaturas en el mismo número de instituciones en el periodo comprendido de 2005 a 2008. Se prevé que en su oportunidad, al tener un organismo propio, los trabajos se realizarán ante la instancia dispuesta para el efecto. En ese lapso se otorga la acreditación a cuatro instituciones públicas y a una particular.

3. El comité para la evaluación de Pedagogía y Educación A.C.

El COPAES autoriza la creación del organismo acreditador para el área de Pedagogía y Ciencias de la Educación en el país el día 12 de diciembre de 2007, con la denominación de Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación A.C. (CEPPE). El respaldo académico de la Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Educación y Pedagogía A.C. (ANEFEP) representa un aspecto nodal para el surgimiento del organismo debido a que a la par se incrusta en la cultura evaluativa la participación de instituciones de las diferentes entidades del país. Según los registros publicados en el sitio web del organismo, la primera acreditación se otorga en diciembre de 2008 a la Universidad Autónoma de Yucatán para la Licenciatura en Educación.

A junio de 2011, son 20 programas acreditados en igual número de instituciones, 15 de ellos de carácter público y cinco particulares (ver cuadro 3).

Elementos que integran los marcos de referencia para la evaluación

La información que se ha presentado en los procesos de evaluación ante los organismos acreditadores se vincula con las siguientes categorías, de las cuales se desprenden diversos indicadores y evidencias como documentos, manuales, materiales diversos, impresos, por citar algunos.

CIEES 2004	ACCECISO 2005	CEPPE 2011
Historia y contexto	Contexto regional e institucional	Normatividad y políticas institucionales
Normatividad	Personal académico	Cultura de la planeación y evaluación institucionales
Resultados	Plan y programa de estudios	Propuesta educativa: a. Modelo educativo b. Plan de estudios
Formación y apoyo docente	Proceso de enseñanza aprendizaje	Alumnado
Planta académica	Alumnado	Profesorado
Investigación	Eficiencia terminal	Fortalecimiento de la formación integral
Infraestructura	Infraestructura y equipamiento	Infraestructura y equipamiento
Trabajo colegiado	Investigación	Resultados educativos
Vinculación	Vinculación y educación continua	Producción académica: a. Docencia b. Investigación
Evaluación y renovación	Planeación y organización de la facultad	
	Administración académica y financiamiento de la unidad	

Recomendaciones generadas por los CIEES

Los CIEES extendieron 29 recomendaciones durante el diagnóstico que se realizó en 2004 al programa. Se anotan y se complementa con las acciones que en la facultad se siguen para responder a la evaluación dispuesta.

Recomendación de los CIEES 2004	Acciones generadas a 2011
Fortalecer la valoración y proyección del programa a partir de que éste cuente con un plan de estudios interdisciplinarios.	El programa se desarrolla como una opción distinta a las escuelas normales, se consolida el modelo curricular flexible por competencias.
Integrar en una sola dependencia de la UABC los programas del campo de la educación, para una mejor utilización de la infraestructura física y de recursos humanos, así como consolidar cuerpo de conocimiento del área.	Se consolida la DES de Ciencias de la Educación y Humanidades en la UABC, integrada por la Facultad de Ciencias Humanas, la Facultad de Idiomas, la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa y el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.
Mejorar la administración académica del programa, como es la operación del control administrativo del proceso de inscripción, permanencia, cambio y egreso de la licenciatura en Ciencias de la Educación.	Se dispone de un módulo de inscripciones de subasta en línea, con calendario definido para cada unidad académica. Se reconoce que hace falta personal de asistencia secretarial para atención a los estudiantes.
Se sugiere preparar a los alumnos en otras áreas del campo educativo, además de la docencia y la formación como administradores educativos.	El plan de estudios por competencias favorece la vinculación con los diferentes sectores, instancia que fue adscrita a la facultad como una Coordinación de Formación Profesional y Vinculación Universitaria.
Supervisar que el sistema de consejería académica funcione como está previsto en apoyo del plan de estudios y atención a los intereses de los estudiantes.	El profesorado de tiempo completo fue capacitado en el modelo de tutorías, a la vez se dispone de la obligatoriedad de adscribir horas de tutorías para atención al número de alumnos delegado para el efecto.

Propiciar una mejor integración de las asignaturas de las áreas: básica, disciplinaria y profesional a fin de conseguir la interacción y consolidación de ésta en los perfiles profesionales.	La apertura del Modelo Flexible por Competencias indica la existencia de eje transversal e interdisciplinario en la formación. No se depende sólo de la matrícula de la carrera para la apertura de cursos.
Considerar los estudios de seguimiento de egresados con fines de actualización curricular, así como contrastar los objetivos del perfil profesional propuesto con la realidad laboral de los egresados.	Si bien se tiene acercamientos con los egresados a través de la coordinación de esa área en la facultad se reconoce que el trabajo es incipiente y requiere más personal adscrito ante las recomendaciones y los resultados esperados.
Verificar el logro del equilibrio adecuado entre las asignaturas del área básica, disciplinaria y profesional.	Aún cuando se muestra pertinencia en la formación obligatoria, la cobertura de créditos es el fundamento para la elección de las asignaturas optativas que complementan el plan, en menoscabo de la formación académica en la licenciatura.
Continuar y concluir los estudios de evaluación interna del plan de estudios, incluyendo la participación de profesores, alumnos, y egresados.	Se instaló un Comité de Evaluación y Seguimiento del Plan de Estudios con la finalidad de asegurar estudios pertinentes y funcionales en el área.
Consolidar un cuerpo de profesores propio para el programa.	Las asignaturas relacionadas con educación, de carácter interdisciplinario y transversal, permiten tener un mayor número de profesores del programa.
Incrementar el número de profesores definitivos del área de educación.	Se cuenta con 14 profesores de tiempo completo definitivos y uno en calidad de interino.
Anticipar más adecuadamente los cursos que se van a ofrecer y formular la normatividad respectiva.	La oferta de cursos se genera en relación con la matrícula en las modalidades escolarizada y semiescolarizada y se revisa con tiempo suficiente la planta docente por la dirección.

Vincular a los profesores con actividades de investigación.	La UABC creó la figura de Profesor Investigador debido al incremento de graduados en maestría y doctorado, con la consiguiente incursión en la investigación.
Consolidar la planta académica al servicio del programa.	Se cuenta con 15 PTC y 22 profesores de asignatura. Se procura asignar carga académica cercana a 12 horas o hasta 16 o 20 horas al profesorado de asignatura para favorecer su trabajo en la unidad académica.
Mejorar el tipo de contratación de los académicos.	La matrícula de la facultad ha crecido, esto permite incrementar la contratación por horas de los maestros de asignatura, sin embargo la apertura de plazas interinas y definitivas está condicionada a las cuestiones de presupuesto institucional.
Propiciar la interacción en espacios académicos de los profesores de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.	Se desarrolla trabajo en academias, eventos académicos de carácter regional, nacional e internacional de manera continua y con alto impacto en la vida institucional.
Realizar estudios para determinar los criterios de selección para la carrera y de acuerdo con esto fijar la matrícula.	La convocatoria de ingreso a troncos comunes no ha permitido identificar candidatos al programa. Se conoce la elección de carrera en el tránsito a tercer semestre. La organización del proceso depende de la rectoría. Se insiste en la definición de un sistema de selección diferenciado en tronco común y carrera.
Realizar estudios de las causas de reprobación y deserción y su relación con criterios de ingreso.	Se desarrollan estudios de trayectoria escolar, de criterios de selección de carrera. Las instancias involucradas son Psicopedagógico y Tutorías.

Revisar las opciones de titulación.	La forma de titulación recurrente es la de programa de buena calidad y promedio. Se disponen de distintas formas de titulación pero se opta por las más ágiles y económicas.
Dotar al programa de los espacios indispensables para su trabajo, también para proporcionar asesorías y tutorías a los estudiantes.	La aplicación de espacios físicos está sujeta a disposición de Recursos Financieros en toda la UABC, sin embargo se realizan modificaciones a los espacios vía recursos de PIFI obtenidos en los diferentes ejercicios del mismo.
Mejorar los recursos bibliográficos de apoyo al programa.	La política de desarrollo de colecciones del sistema de información académica permite allegar volúmenes al acervo bibliográfico de consulta mas que libros para préstamo.
Reforzar la titulación de los egresados.	La opción promedio y programa de buena calidad contrastan con las estadísticas revisadas por los CIEES. Existe un notable incremento. La tarea se dirige a la titulación de las generaciones antiguas.
Mejorar la eficiencia terminal.	El sistema de tutorías favorece el seguimiento de la trayectoria escolar del alumnado con la finalidad de incidir en su eficiencia terminal.
Vincular los temas de los trabajos recepcionales con líneas de desarrollo e investigación de los académicos.	Es un tema incipiente. La figura de profesor investigador destaca la importancia de la recomendación, se espera su desarrollo en un mediano plazo.

Fomentar la continuidad de los egresados en estudios de posgrado.	Se ofrece en la facultad desde 1996 la Maestría en Docencia y Administración Educativa, hoy denominada Maestría en Ciencias de la Educación. A la vez se considera promover a los estudiantes en nuestra oferta de posgrado, sin embargo se reconoce la existencia de otras instituciones para no generar la endogamia formativa.
Fomentar la investigación y la inclusión de los estudiantes en ella.	La inclusión de modalidades de aprendizaje como la de ayudantía de investigación y de estancias de investigación forman parte de la oferta disponible para el profesorado y alumnado del programa.
Incrementar la producción académica.	La UABC emite anualmente una convocatoria de movilidad académica para que sus profesores concursen por recursos para promover su productividad en congresos nacionales o internacionales. La formación en doctorado y maestría repercute en la elaboración de trabajos de investigación, docencia o difusión acordes a la recomendación dada por los CIEES, además de la integración de los cuerpos académicos.
Incrementar las actividades de extensión a cargo de los académicos en las cuales participen estudiantes.	La facultad y el programa de Ciencias de la Educación impulsan la generación de congresos donde se participe en conjunto con estudiantes.
Fortalecer la vinculación con otras instituciones de investigación educativa, comunitaria y del sector productivo.	La natural vinculación con el sector educativo se fortalece con la integración de los cuerpos académicos donde participa el profesorado, con personal de la propia facultad, de otras unidades y otras instituciones nacionales o extranjeras.

Debilidades reconocidas por ACCECISO

La evaluación proporcionada por ACCECISO en 2005 arrojó como resultado un conjunto de debilidades en cada categoría analizada. Se presentan y se anotan las acciones que se han podido diseñar como parte de las recomendaciones producto de la auscultación.

Debilidades observadas	Acciones generadas hasta 2011
Contexto regional e institucional Falta de aprovechamiento de ventajas del programa.	La observación de ACCECISO radicó en las condiciones productivas de la ciudad y el Estado. Las ventajas de acercamiento del alumnado al sector de la industria se refleja en el contexto de las prácticas profesionales, servicio social y en el conjunto de unidades de aprendizaje (asignaturas), así como el establecimiento de proyectos de vinculación y modalidades de aprendizaje incluidas en la curricula.
Planeación y organización de la unidad Planeación de la unidad académica.	La integración de un modelo curricular novedoso como el flexible por competencias trae consigo acciones a emprender por la facultad, sin embargo procesos como la administración de horarios, uso de instalaciones, planta docente, inscripciones y tutorías requieren redimensionar los alcances que el aumento de la matrícula requiere. Para el efecto se trabaja colegiadamente, además se incluye en la estructura organizacional de la unidad las coordinaciones de Formación Básica, Formación Profesional y Vinculación Universitaria, así como la de Investigación y Posgrado. De tal forma, se pueden tomar decisiones particulares respecto a las formas de planeación de la facultad.

<p>Proceso de enseñanza aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inquietud por la puesta en práctica del modelo educativo basado en competencias. - Falta de consolidación del sistema de tutorías. - Falta de incorporación de alumnos a proyectos de investigación. - Problemas con el sistema de evaluación de los cursos. 	<p>El nuevo plan de estudios trae estructuras académicas y administrativas que requieren analizarse para prospectar su inclusión para atender las políticas y propósitos del curriculum. Como meta de PIFI la capacitación al profesorado es una necesidad atendida. La exigibilidad de cobertura de tutorías de parte de los PTC absorbe la atención del alumnado para efecto de su desarrollo y asesoría permanente. A la par, la integración de cuerpos académicos, la obtención de grados de maestría y doctorado de los profesores destaca un avance en la investigación, así como la figura de la categoría de profesor investigador.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Falta de coordinación entre instancias de orientación y apoyo estudiantil. 	<p>Se reconoce la necesidad de un plan de acción para atender integralmente la orientación del alumnado, así como definir criterios de ingreso diferenciado a tronco común y licenciatura específica desde primer ingreso.</p>
<p>Plan y programa de estudios</p> <p>Riesgos del plan de estudios flexible.</p> <p>Falta de interdisciplinariedad del plan.</p> <p>Mercado laboral potencial no cubierto.</p> <p>Desperdicio de nichos laborales.</p> <p>Falta de formación en el análisis crítico de la sociedad.</p> <p>Programas de asignatura sin acabar.</p>	<p>El plan de estudios flexible por competencias trajo como consecuencia la comprensión de riesgos en su funcionamiento administrativo y académico. Se instaló un Comité de Evaluación y Seguimiento Curricular, un acercamiento a la DES de Educación y Humanidades, de revisión de los avances en la implementación de la propuesta académica, de seguimiento de prácticas profesionales, servicio social, egresados, modalidades de aprendizaje no convencionales y se culminó con la elaboración de los programas de las unidades de aprendizaje.</p>
<p>Proceso de enseñanza aprendizaje</p> <p>Inquietud por la puesta en práctica del modelo educativo basado en competencias.</p>	<p>La acción primordial fue la capacitación a través de la oferta de cursos y talleres en la facultad con recursos propios, así como la emisión de la convocatoria de cursos a través del Centro de Innovación y Desarrollo Docente de la UABC.</p>

Alumnado Falta de vocación profesional en los alumnos.	La observación dada por ACCECISO procedió de entrevista a estudiantes que ingresan a la licenciatura cuando no aprobaban el ingreso a la escuela normal, sin embargo la UABC emite convocatoria de nuevo ingreso e ingresan quienes aprueban el EXHCOBA y los requisitos de admisión. Para tal problemática identificada, Psicopedagógico trabaja la atención al alumnado de nuevo ingreso, así como se desarrolla la EXPO Profesiones, donde se invita y visita a las preparatorias a conocer los programas de la institución.
Investigación Ausencia de actividades de investigación.	La facultad como unidad docente centró sus esfuerzos en tal actividad, sin embargo la formación de los profesores en maestrías y doctorados apuntaló intereses centrados en investigación, así como la formación de cuerpos académicos y el establecimiento de la categoría de profesor investigador.
Trayectoria escolar Altas tasas de deserción y bajos índices de titulación. Información incompleta sobre egresados.	Se reconoce que es un área incipiente por desarrollar, a la vez que se asume que el personal con que se cuenta es insuficiente. La titulación se ha mejorado debido a la existencia de la modalidad de programa de buena calidad y de promedio escolar.
Difusión, intercambio, vinculación y educación continua Escaso intercambio de alumnos. Falta de impulso al intercambio académico de profesores. Servicios de consultoría y asesoría no aprovechados.	La UABC emite convocatorias anuales de movilidad académica para profesores y estudiantes, en el país y en el extranjero, lo cual permite cubrir la recomendación dada. Aún no se cuenta con algún servicio de consultoría dependiente de la unidad académica donde participen los profesores y estudiantes. Se indica que se atiende el rubro como acciones particulares de las unidades de aprendizaje.
Infraestructura y equipamiento Instalaciones deportivas inadecuadas.	Los espacios físicos destinados a la actividad deportiva no se han atendido. Se tiene cancha deportiva pero no está habilitada adecuadamente para su uso. La UABC tiene instalaciones suficientes en el campus central.

Administración y financiamiento de la unidad Centralización de la toma de decisiones sobre la asignación de recursos.	El ejercicio del gasto se da como acción a corto plazo en la facultad a través de la persona que ocupa el puesto de administradora. Se ejerce la disponibilidad de recursos de forma directa desde la facultad, mediando para el efecto las instancias de tesorería.
---	--

Debilidades reconocidas por el profesorado del programa de Ciencias de la Educación en el diagnóstico ante CEPPE

Los trabajos de evaluación ofrecen un espacio para la reflexión, el análisis y la discusión entre los actores involucrados en la actividad de la acreditación. Al no tener la información del organismo respecto a las recomendaciones para la mejora de la calidad del programa debido a la reciente comunicación del resultado aprobatorio, se ubicarán dos aspectos que llamaron la atención en la revisión de evidencias y entrevistas con alumnos y maestros y empleadores. Los indicadores que recibieron mayores observaciones fueron los relacionados con la evaluación docente y con el seguimiento de egresados. Se insistió en el proceso de obtención de resultados de parte del alumnado en la evaluación de los profesores porque no se tuvo claridad en qué sucede con los datos aportados en la ubicación del desempeño del profesorado en los rubros de Excelente, Bueno, Suficiente e Insuficiente. Independientemente de los valores estimativos alcanzados por los maestros no incide en decisiones fundamentales para considerar la contratación del personal, el recomendar la asistencia a los cursos de formación docente o distinguir la continua evaluación favorable de los mentores. De igual forma la centralización de la tarea diagnóstica en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa parece no responder a las intenciones de organización de los procesos formativos en el Programa Flexible de Formación Docente debido a la poca participación del profesorado bajo el argumento de la repetición de los temas a tratar en los cursos, en el tipo de cursos y en la obsolescencia que guardan algunos de estos.

Por otro lado el punto de los egresados significa una acción estratégica a desarrollar debido a la complejidad que suscribe la comunicación con personas que cursaron sus estudios desde 1978 a la fecha. Se reconoce que existe falta de personal para atender dicha área pues sólo una persona en

calidad de analista cubre el puesto de Coordinadora de Prácticas Profesionales y Egresados, función que absorbe gestiones administrativas de una facultad y las tareas necesarias de investigación no se pueden realizar debido a la especialización que requiere un estudio de egresados bajo la prospectiva de conjuntar información especializada que apoye áreas como la modificación curricular y titulación.

Conclusiones

La trayectoria que el programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación manifiesta desde los primeros acercamientos a los CIEES en 1998 denotan la capacidad de la institución por dialogar con sus actores, sus procesos instaurados, sus alcances adquiridos y los resultados arrojados en la intención de contribuir a la formación de los estudiantes a través de un proyecto de vida personal, en congruencia con una comunidad académica que reconoce las expectativas tanto internas como externas.

El balance revisado luego de 13 años permite dirigir miradas a la profesionalización de la planta docente a través de su incursión en programas de maestría y doctorado, de tal manera que para 2011 profesores adscritos de tiempo completo poseen perfil PROMEP y grado de maestría, además siete de ellos poseen grado de doctor. La integración de cinco cuerpos académicos en la DES de Educación y Humanidades favorece la participación de 13 de los 15 PTC.

Se reconoce que el camino para alcanzar la calidad educativa se recorre puntualmente a diario, sin embargo la identificación de los objetivos y metas a las cuales se desea llegar es medular para proseguir en el cumplimiento de las disposiciones institucionales, a la vez de sustentar que el compromiso de la comunidad de profesores de Ciencias de la Educación es coadyuvar al proyecto de vida de los estudiantes, no bajo demostraciones cuantitativas únicamente sino al otorgamiento del trabajo que por vocación la comunidad docente del programa eligió en su oportunidad para desarrollarse como personas y como mentores.

Anexos

Cuadro 1. Programas de licenciatura evaluados por los CIEES con nivel 1.

Institución	Programa	Fecha de evaluación
Instituto Tecnológico de Sonora – Cd. Obregón	Ciencias de la Educación	21/05/2007
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	Ciencias de la Educación	21/11/2007*
Universidad Autónoma de Chiapas – Tuxtla Gtz.	Pedagogía	28/04/2008*
Universidad Autónoma de Nayarit – Xalisco	Ciencias de la Educación	03/11/2006
Universidad Autónoma de Nuevo León – Monterrey	Educación	15/03/2011
Universidad Autónoma de Sinaloa - Culiacán	Ciencias de la Educación	16/12/1999*
Universidad Autónoma de Tamaulipas – Cd. Mendoza	Ciencias de la Educación (opciones: Tecnología Educativa, Ciencias Sociales, Ciencias Químico Biológicas, Administración y Planeación Educativa)	05/06/2006
Universidad Autónoma de Yucatán – Mérida	Educación	27/06/2002*
Universidad Autónoma de Yucatán – Tizimín	Educación	01/11/2003
Universidad Autónoma del Carmen – Cd. del Carmen	Educación	03/04/2009*
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo – Pachuca	Ciencias de la Educación	18/09/2006
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Docencia	26/03/2009
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Ciencias de la Educación	26/03/2009

Universidad de Colima – Villa de Álvarez	Pedagogía	22/07/2002*
Universidad de Guadalajara – Campus Virtual	Educación	28/11/2008
Universidad de Guanajuato - Guanajuato	Educación	25/07/2006
Instituto Tecnológico de Sonora - Guaymas	Ciencias de la Educación	14/04/2011
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	Ciencias de la Educación	05/06/2006*
Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pedagogía	26/03/2007
Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Aragón	Pedagogía	05/09/2007*
Universidad Nacional Autónoma de México Ciudad Universitaria	Pedagogía	01/06/2008
Universidad Pedagógica Nacional – Tlalpan	Administración Educativa	05/07/2006
Universidad Pedagógica Nacional – Tlalpan	Pedagogía	05/07/2006
Universidad Pedagógica Nacional – Mazatlán	Intervención Educativa	11/06/2009
Universidad Veracruzana - Veracruz	Pedagogía	01/01/1996*
Universidad Veracruzana - Xalapa	Pedagogía	01/01/1996
Universidad Veracruzana – Poza Rica	Pedagogía	18/01/2008*
Universidad Veracruzana - Xalapa	Pedagogía (Sistema de Educación Abierta)	03/11/2010
Instituto de Estudios Superiores de Chiapas	Ciencias de la Educación	02/11/2008
Universidad del Golfo de México – Tuxpan	Pedagogía	21/11/2007
Universidad del Golfo de México – Martínez de la Torre	Pedagogía	21/11/2007

Universidad del Golfo de México – San Andrés Tuxtla	Pedagogía	19/06/2008
Universidad Iberoamericana – Golfo Centro	Educación	15/12/1999

Fuente: Elaboración propia con información presentada por CIEES. Disponible en: <<http://www.ciees.org.mx>>

Cuadro 2. Programas de licenciatura acreditados por ACCECISO.

Institución	Programa	Vigencia
Universidad Autónoma de Coahuila	Ciencias de la Educación	2005-2010
Universidad Autónoma de Baja California - MXL	Ciencias de la Educación	2006-2011
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Ciencias de la Educación	2007-2012
Universidad Autónoma de Tlaxcala	Ciencias de la Educación	2007-2012
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente - Guadalajara	Ciencias de la Educación	2008-2013

Fuente: Elaboración propia con información presentada por ACCECISO. Disponible en: <<http://www.acceciso.org.mx>>

Cuadro 3. Programas de licenciatura acreditados por CEPPE.

Universidad Autónoma de Yucatán –Mérida	Educación	2013-12-11
Universidad de Colima - Villa de Álvarez	Pedagogía	2014-03-06
Universidad Panamericana – Ciudad de México	Pedagogía	2014-03-06
Universidad Anáhuac - Huixquilucan	Pedagogía	2014-05-18
Universidad Autónoma de Sinaloa - Culiacán	Ciencias de la Educación	2014-05-18

Universidad Autónoma de Aguascalientes	Asesoría Psicopedagógica	2014-07-03
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	Ciencias de la Educación	2014-07-03
Universidad Autónoma de Tlaxcala	Educación Especial	2014-07-03
Universidad Veracruzana -Veracruz	Pedagogía	2014-07-03
Universidad Iberoamericana - Puebla	Procesos Educativos	2014-11-06
Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Aragón	Pedagogía	2014-11-06
Universidad Autónoma de Chiapas – Tuxtla Gtz.	Pedagogía	2015-01-15
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	Ciencias de la Educación	2014-12-10
Universidad Autónoma de Nayarit – Tepic	Ciencias de la Educación	2015-02-20
Universidad Cristóbal Colón - Veracruz	Ciencias de la Educación	2015-02-20
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla – Puebla	Pedagogía	2015-10-07
Universidad Autónoma de Baja California – Mexicali	Asesoría Psicopedagógica	2015-10-07
Universidad Veracruzana – Poza Rica	Pedagogía	2015-12-16
Universidad Autónoma del Carmen	Educación	2015-12-16
Universidad Autónoma de Baja California – Mexicali	Ciencias de la Educación	2016-06-02

Fuente: Elaboración propia con información presentada por CEPPE. Disponible en: <<http://www.ceppe.org.mx>>

Referencias bibliográficas

- BETANCOURT, V.N. (1996). “*El estado evaluador de la educación superior: pertinencia y modelos*”. En: *Revista Universidades*. México: UDUAL.
- COPAES (2008). *Manual de Procedimientos para el Reconocimiento de Organismos Acreditadores de Programas Académicos de Nivel Superior*.
- IZQUIERDO, M.A. (2000). *Sobrevivir a los estímulos académicos; estrategias y conflictos*. Col. Educación, nº 15. México: UPN.
- MARTÍNEZ, M.D. (2008). *I Congreso Internacional de Evaluación y Acreditación*. Ponencia: “Evaluación para el Seguimiento de Programas Académicos Acreditados”. San Francisco de Campeche, Campeche, México.
- MENDOZA, J. (1997). “Evaluación, acreditación, certificación: instituciones y mecanismos de operación”. En: MUNGARAY, A.; NIGRINI, V. *Políticas públicas y educación superior*. Col. Biblioteca de la Educación Superior, México: ANUIES.
- VAN VUGH, F. (1993). “Evaluación de la calidad de la educación superior: el próximo paso”. En: *Documentos Columbus sobre Gestión Universitaria*. Ed. Hebe Vesurri. CRE-Unesco.

XXIX

La evaluación como instrumento de fortalecimiento de la calidad educativa en la Universidad Autónoma de Chiapas: una estrategia para contribuir al desarrollo regional

Marcela Iturbe Vargas

Universidad Autónoma de Chiapas
México

Introducción

La educación es la llave para la transformación y el desarrollo de los pueblos y sus ciudadanos. Ésta no solo permite el enriquecimiento cultural con el que las sociedades evolucionan; sino que también y muy importante, favorece el entendimiento entre las Naciones lo cual hace que las sociedades convivan mejor.

La educación superior en el mundo vive hoy en día una intensa transformación, particularmente por las tecnologías de información y comunicación que han cambiado la manera de vernos y ver a los demás.

El aseguramiento de la calidad en la educación superior, no puede verse sin considerar procesos de mediano y largo plazo, que permitan mediante la introspección, evaluar cada uno de los elementos que hacen que un programa de estudios, cumpla estándares e indicadores que acrediten su eficiencia.

En el mundo, de acuerdo a una encuesta aplicada por la GUNI (Global University Network for Innovation) a 177 países; se han detectado 10 tipos de acreditación practicados en el mundo. Mismos que incluyen los criterios

establecidos por la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO (1998) que siguen siendo pertinentes hoy en día.

En la Universidad Autónoma de Chiapas, en los últimos años, se han venido llevando a cabo estos procesos de evaluación académica que acompañados por un arduo trabajo de análisis, re orientación de políticas, estrategias y programas; han logrado que la Institución sea reconocida públicamente, en el ámbito nacional, por la calidad de sus programas. México cuenta con una experiencia en estos procesos desde principios de los años 90's cuando se diseña la estrategia para la creación y operación del Sistema Nacional de Evaluación. Al ser la calidad un concepto multidimensional, es imprescindible que todas las funciones y actividades de un programa de estudios, sean consideradas.

La educación superior: la visión de la UNESCO y de México

De acuerdo a la UNESCO: “El desarrollo y la prosperidad económica dependen de la capacidad de los países para educar a todos los miembros de sus sociedades y ofrecerles un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Una sociedad innovadora prepara a su población no sólo para aceptar el cambio y adaptarse al mismo, sino también para controlarlo e influir en él. La educación enriquece las culturas, crea entendimiento mutuo y sustenta a las sociedades pacíficas”⁸⁹.

Bajo esta premisa durante el presente bienio la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ha promovido la realización de grandes conferencias sobre la educación, realizadas entre noviembre del 2008 y Julio del 2009 tocando temas como la educación para el desarrollo sostenible y la educación para adultos. La última llevada a cabo en la ciudad de París, Francia del 5 al 8 de julio del actual, se refirió a la Conferencia Mundial 2009: “la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para la transformación social y el desarrollo.”

De cuyas conclusiones se ratificó la pertinencia de la Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998 y se definieron 52 puntos que expresan la responsabilidad de la educación superior.

⁸⁹ Estrategia a plazo medio de la UNESCO 2008-20013 (párrafo 32).

Mismos que servirán como referente obligado para la superación de la calidad académica en las diversas Universidades del mundo, ya que⁹⁰: la experiencia del decenio pasado demuestra que la educación superior y la investigación contribuyen a erradicar la pobreza, a fomentar el desarrollo sostenible y a adelantar en la consecución de objetivos de desarrollo acordados en el plano internacional, entre otros los objetivos de desarrollo del milenio (ODM) y de la Educación para Todos (EPT).

Con respecto a la educación superior en México, el énfasis en nuestro país está puesto hoy en día⁹¹ en los procesos de evaluación y acreditación como el medio para reconocer y asegurar públicamente la calidad y pertinencia de los programas educativos universitarios. Este tema tiene su antecedente inmediato en los procesos de evaluación que adquirieron importancia creciente en el mundo a partir de la década de los años ochenta.

La evaluación de la educación superior se institucionalizó con el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 del Gobierno Federal. En 1989 se crea por la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA).

Esta Comisión diseñó la estrategia nacional para la creación y operación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior. La CONAEVA sustentó el Sistema Nacional de Evaluación en tres líneas de acción: La evaluación institucional (autoevaluación), la evaluación del Sistema y los subsistemas de educación superior y la evaluación interinstitucional de programas académicos y funciones de las instituciones, mediante el mecanismo de evaluación de pares calificados de la comunidad académica.

En 1991, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior CONPES crea los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) para: La evaluación diagnóstica de programas

⁹⁰ De acuerdo al preámbulo del comunicado ED/2009/CONF.402/2 de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009): La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009).

⁹¹ Desde 1989 se inició una estrategia nacional de modernización educativa que ha recaído a partir del 2001 con la implementación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, COPAES; órgano reconocido por la SEP para conferir reconocimiento formal a favor de organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos de educación superior que ofrezcan instituciones públicas y particulares.

académicos y funciones institucionales y la acreditación de programas y unidades académicas.

Los CIEES están conformados por nueve comités: Arquitectura Diseño y Urbanismo; Ciencias Naturales y Exactas; Ciencias Agropecuarias; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales y Administrativas; Artes, Educación y Humanidades; Ingeniería y Tecnología; Difusión, Vinculación, y Extensión de la Cultura; Administración y Gestión Institucional.

De 1991 a junio del 2009 los CIEES han trabajado 18 años en la evaluación diagnóstica de casi 3,000 programas académicos y las funciones institucionales mediante metodologías y marcos de evaluación definidas de criterios y estándares internacionales.

A finales del año 2000 se instituye formalmente el COPAES, Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES). El COPAES es la instancia capacitada y reconocida por el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para conferir reconocimiento formal a favor de organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos de educación superior que ofrezcan instituciones públicas y particulares previa valoración de su capacidad organizativa, técnica y operativa, de sus marcos de evaluación para la acreditación de programas académicos, de la administración de sus procedimientos y de la imparcialidad del mismo. En este proceso por mejorar la calidad de la educación superior en México, a partir del 2001⁹², los CIEES iniciaron la clasificación de los programas evaluados en relación con la acreditación, ubicando a los programas según los criterios de calidad en niveles 3, 2, 1 tomando a éste último como el lugar a cumplir, esto, con el propósito de impulsar la acreditación de programas académicos.

La acreditación de un programa académico de nivel superior es el reconocimiento público que otorga un *organismo acreditador*, no gubernamental y reconocido formalmente por el COPAES, en el sentido de que el programa cumple con determinados criterios, indicadores y parámetros de calidad en su estructura, organización, funcionamiento, insumos, procesos de enseñanza, servicios y en sus resultados; significa también que el programa tiene pertinencia social.

El COPAES tiene reconocidos a la fecha 26 organismos acreditadores que cubren prácticamente todas las áreas del conocimiento: Ingeniería, Medicina Veterinaria, Medicina Humana, Agronomía, arquitectura, psicología, contaduría, administración, odontología, informática, computación,

⁹² A petición de la Secretaría de Educación Pública de México.

enfermería, ciencias sociales, ciencias químicas, turismo, farmacéutica, nutriología, derecho, biología, comunicación, pedagogía, diseño, biología, entre otros.

La Universidad Autónoma de Chiapas

La Universidad Autónoma de Chiapas ubicada en el sureste de México, es una institución joven. Nació por decreto de la Legislatura del Estado, el 23 de octubre de 1974, ante la necesidad de contar con una institución rectora de la vida académica de Chiapas. Con la naturaleza jurídica de un organismo público, descentralizado, autónomo, de interés público, con personalidad jurídica y patrimonio propio al servicio de los intereses de la Nación y el Estado.

Su oferta educativa se conforma de 39 licenciaturas en modalidad presencial mismas que cubren las diversas áreas y disciplinas de las ciencias sociales, económico-administrativas, básicas, agropecuarias, ciencias de la salud y humanidades. Siete licenciaturas en modalidad presencial y cinco en modalidad a distancia, todas de reciente creación para atender las necesidades regionales existentes. La Universidad atiende a una población estudiantil cercana a los veinte mil estudiantes en 18 dependencias universitarias. Esto significa que da cobertura al 30% de la población chiapaneca que ingresa a las instituciones de educación superior.

Durante los últimos años la universidad ha planteado sus acciones a partir de dos pilares: **el modelo educativo** sustentado en la dinamización del currículum mediante la innovación de la práctica educativa, el aseguramiento de la calidad académica, la ampliación de la cobertura con equidad, el desarrollo científico, tecnológico y humanístico, así como la vinculación con la sociedad y **el modelo de gestión** basado en el proceso de planeación-programación-presupuestación-evaluación garantiza la sustentabilidad técnica y financiera y da certidumbre al desarrollo universitario.

La actual gestión rectoral 2010-2014 fundamenta su proyecto académico en un decálogo de compromisos donde el aseguramiento de la calidad busca fortalecerse. El proyecto está soportado por los procesos de planeación en el largo plazo expresados en su Plan Institucional de Desarrollo con una visión al 2018; y 8 atributos que dirigen los esfuerzos universitarios para contribuir al desarrollo regional.

La evaluación y acreditación como instrumento de fortalecimiento de la calidad educativa

Atendiendo las políticas nacionales, la UNACH se introdujo en los procesos de evaluación a partir de 1996 con la valoración tanto de los primeros programas educativos como de la gestión institucional. Una de las principales debilidades que resultaron entonces, correspondía a la necesidad de actualizar los planes y programas de estudio, trabajo que se desarrolló durante los años 2002-2005.

Paralelamente, se crea la Coordinación de evaluación y acreditación de programas académicos, dependiente de la Secretaría Académica y a través de un trabajo colegiado, participativo, institucional, se procede a fomentar al interior de las escuelas y Facultades, el conocimiento y la cultura de la autoevaluación de sus programas de licenciatura. En 2005 es cuando se inician los procesos de acreditación con la certificación, en diciembre de ese año, del programa de Medicina Humana. El impulso sin embargo no se da sino a partir del año 2006 cuando las áreas del derecho, económico-administrativas y las ciencias agrícolas se involucran con esmero en estos procesos lográndose el reconocimiento de CIEES (nivel 1) en 10 programas y de COPAES en 2 (acreditados). Ello representaba una matrícula escolar del 32% inscrita en programas reconocidos por su calidad.

Posteriormente, durante los años 2007-2008, 14 programas más de las Ciencias Sociales y Económico-Administrativas se agregan a este selecto grupo y 8 son acreditados ubicando a una matrícula del 77,9% al cierre del 2008. Para dar mayor certeza y soporte a las directrices de calidad institucional, en el mes de Junio del 2009, se crea por acuerdo, la Secretaría Auxiliar de Gestión de la Calidad. Instancia dependiente de la Rectoría que aglutina los esfuerzos institucionales para asegurar la calidad:

- 1) **Académica.** A través de la evaluación y acreditación de los programas educativos. La Coordinación existente pasa a pertenecer a esta Secretaría.
- 2) **Administrativa.** Mediante el adecuado funcionamiento del Sistema de Gestión de la Calidad certificado bajo la Norma ISO 9001:2008, por la Instituto de Normalización y Certificación A.C.
- 3) **De gestión institucional.** Que evalúan los Comités de Administración y Gestión Institucional y el de Difusión y Extensión de la Cultura de los CIEES.

El trabajo que se venía realizando entonces, se fortalece, para que al cierre del 2009, otros nueve programas más alcanzaran el nivel 1 de calidad según los CIEES.

El año 2010 fue crucial para coronar estos trabajos de evaluación académica al lograr que 3 programas más obtuvieran el reconocimiento de calidad. De ahí que la Universidad Autónoma de Chiapas actualmente⁹³ ofrece 19 programas acreditados y 38 en nivel 1 de los CIEES. Lo cual ubica a la UNACH con el 100% de la matrícula estudiantil inscrita en nuestra Universidad, en programas certificados por su buena calidad.

En el primer semestre del presente año (2011) la Institución se encuentra atendiendo procesos de evaluación pero esta vez en varios sentidos:

- a. El de refrendo a la acreditación de aquellos programas que hace cinco años obtuvieron dicho reconocimiento y ahora deben corroborar el mantenimiento de sus estándares. En esta línea contamos ya con un programa re-acreditado (médico cirujano) y tres en proceso de ser evaluados (gestión turística, arquitectura e ingeniero agrónomo tropical).
- b. Visitas de seguimiento a programas acreditados. Cada organismo acreditador mantiene una política de verificación que se realiza en promedio a los dos años de haber obtenido el reconocimiento. En tal situación en el presente año serán cotejados los avances en las licenciaturas de: Administración C-I y C-VIII, Gestión Turística C-IV y Contaduría C-VIII.
- c. Procesos de evaluación de programas que reportan dos o más generaciones de egreso. Estamos atendiendo 5 licenciaturas: Gestión y autodesarrollo indígena, Enseñanza del Francés, Ingeniero Forestal, Física y Matemáticas. Estos procesos se realizan a través de los CIEES.
- d. Procesos de acreditación. De los 38 programas que se encuentran en nivel 1 de CIEES, 19 están acreditados, 1 espera resultado de la evaluación, 7 están trabajando en la autoevaluación correspondiente para valorar el mejor momento para solicitar ser evaluados. El resto se ha propuesto transitar por este camino en el corto plazo.

⁹³ Según información oficial, al corte del 30 de junio 2011, realizado por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior, CIEES; a la Universidad Autónoma de Chiapas.

En el sentido estricto de los programas educativos, los indicadores y parámetros que sirven para evaluar la calidad de un programa se integran de 30 elementos mismos que corresponden tanto a: a) la organización institucional (registro oficial del programa educativo, misión, visión, marco jurídico, plan de desarrollo de la DES); b) como a la estructura (modelo educativo, perfil de egreso, plan de estudios, actualización del plan y de las asignaturas, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, utilización de tecnología educativa y de la información, servicio social, ingreso de estudiantes, trayectoria escolar, personal académico, servicio de tutoría en apoyo al aprendizaje, carga académica diversificada, evaluación del personal académico, formas de organización del trabajo del personal académico, mejoramiento de la docencia) ; c) la infraestructura (aulas, espacios para profesores, laboratorios y talleres, biblioteca, servicios de cómputo, desarrollo de tecnología educativa); y d) la trascendencia del programa (seguimiento de egresados, eficiencia terminal y de titulación, líneas de generación y aplicación del conocimiento, articulación de la investigación con la docencia, vínculos formales) establecida ésta como el impacto del programa y su relación con el entorno.

Lo anterior, según la metodología que aplican los CIEES en México.

Por su parte los organismos acreditadores reconocidos por el COPAES profundizan en particularidades de la disciplina tales como: la vinculación y la formación práctica, la infraestructura en laboratorios y talleres específicos, los resultados e investigación.

En esta ruta de la calidad, el trabajo desarrollado por la Universidad le ha permitido obtener el Reconocimiento de Excelencia por la Calidad de la SEP (diciembre de 2010) e ingresar al Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex), por contar con programas de calidad, procesos certificados, posgrados en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), entre otros méritos.

En este nuevo punto de partida hemos emprendido ya el camino hacia procesos de acreditación internacional con el caso específico de la licenciatura en Gestión Turística, la que será evaluada el próximo mes, del 10 al 12 de agosto, por la Organización Mundial del Turismo a través de su programa TEDQUAL.

También tenemos claro la obligatoriedad de transitar de la evaluación de insumos y procesos a la evaluación de resultados y del impacto social de las funciones. Lo anterior hemos de efectuarlo mediante procesos de intervención tanto en las funciones de docencia, investigación y extensión, como en los procesos de gestión mediante el establecimiento de formas,

criterios y procedimientos sistemáticos de atención a la dinámica académica y el óptimo funcionamiento institucional, que logren su fortalecimiento al interior y, a partir de ello, aporten a la configuración del nuevo Sistema Nacional de Evaluación que busca conformar indicadores de segunda generación.

Estrategias educativas para contribuir al desarrollo regional

La UNACH ha establecido una política educativa, soportada tanto en el Proyecto académico 2006-2010 como en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) con una visión al 2018; que privilegia no solo el lograr la calidad en sus egresados, en sus docentes, en sus procesos; sino fundamentalmente, que ésta política educativa sirva para favorecer el desarrollo regional.

Las estrategias aplicadas por la Universidad Autónoma de Chiapas se han dirigido en dos vías:

- Las conducentes a atender de manera específica cada uno de los programas educativos de acuerdo a los indicadores y parámetros de los CIEES y los que establecen los organismos acreditadores correspondientes reconocidos por el COPAES, ligados también con el estado del arte de la profesión y sus tendencias internacionales.

En este sentido, se ha desarrollado una metodología participativa, colegiada, inductiva, con la colaboración directa de los diversos coordinadores académicos, el personal docente, los propios estudiantes de cada programa educativo y la participación fundamental de los directivos de las escuelas y facultades; en tres etapas:

- La primera correspondió a la etapa de interiorización que consistió en analizar los criterios, indicadores y parámetros que tanto los CIEES⁹⁴ como los organismos acreditadores del COPAES han establecido por cada área del conocimiento. En esta etapa se ha promovido la interiorización de una cultura de autoevaluación que permita identificar fortalezas y debilidades en cada uno de los programas educativos para aprovechar las áreas de oportunidad detectadas.

⁹⁴ CIEES: Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior.
COPAES: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior.

- La segunda correspondió a implementar un proceso de respuesta a las debilidades y áreas de oportunidad mediante el Programa CENIT 1. Que consiste en aglutinar esfuerzos económicos y académico-administrativos de las áreas de la administración rectoral (Secretaría Administrativa, Académica, General, de Gestión de la Calidad; las Direcciones Generales de Extensión Universitaria, Investigación y Posgrado, Planeación; las Coordinaciones Generales del Modelo Educativo, Universidad Virtual y Finanzas) en dos vías:
La primera en lo que corresponde a fortalecer las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión en lo siguiente: la capacitación y actualización pedagógica, disciplinar, tutorial y de investigación docente; la ampliación de programas de vinculación, de práctica profesional, de Tutorías, de trabajo colegiado de Academias, Cuerpos Académicos, Comités de Planeación Universitaria, Coordinaciones de Carrera, entre otros.
La segunda en lo que corresponde a las funciones de apoyo: reglamentación actualizada, infraestructura, planeación y programación, Presupuestación y evaluación, administración académica y financiera, y gobierno universitario del programa.
La tercera etapa, consiste propiamente al aseguramiento de la calidad bajo el entendimiento de la mejora continua.
- Las que dan respuesta en el corto, mediano y largo plazo a la misión y visión de la Universidad ligada ésta a las políticas nacionales y estatales, las tendencias de la educación superior en México y a las necesidades profesionales en Chiapas.

En este tenor la Universidad ha desarrollado una serie de programas que han servido tanto para fortalecer la academia en cada uno de los programas educativos como para favorecer el desarrollo regional particularmente atendiendo las regiones menos favorecidas y los municipios con menor índice de desarrollo atendiendo a las políticas del Estado de Chiapas. Estos programas se concentran en los siguientes:

- * **Innovación al modelo educativo universitario.** Con características muy particulares para lograr el desarrollo integral del estudiante, bajo un modelo centrado en el aprendizaje, con la inclusión del servicio social en la currícula, y la inclusión áreas de formación además de las básica y disciplinar, tan importantes como las de educación ambiental, desarrollo personal e integradora. La transformación más importante

que gradualmente se busca implementar es la reestructuración de los planes y programas de estudio por competencias y a distancia. En este sentido se ha innovado ya con el desarrollo curricular con el diseño de 10 planes de estudio por competencias integrales.

- * **Unidades de vinculación docente.** Herramienta pedagógica rectora de la actual administración, que consiste en la resolución de una problemática real de un entorno particularmente débil. El profesor detecta una problemática de una comunidad y la lleva al aula para que sea atendida conforme al conocimiento y materia que se esté enseñando. En grupos de trabajo, docente y alumnos acuden al lugar para que en un periodo mínimo de 6 meses se atienda gradualmente dicha problemática y se aplique la teoría en la práctica para su resolución. Tan sólo en el 2009 se han desarrollado 168 Unidades de Vinculación docente con la participación de 4.096 estudiantes, 512 docentes atendiendo 62 comunidades de 54 municipios del Estado. Brindando un beneficio a 133.445 personas.
- * **Universidad virtual.** Estrategia que a través del uso de las tecnologías de información y comunicación nos permite ampliar la cobertura y favorecer aún más la formación integral de profesionales, privilegiando el auto aprendizaje y la autoevaluación. El uso de las tecnologías permite la creación de ambientes de aprendizaje virtuales. Actualmente la UNACH oferta 7 programas a distancia. Dos de estos programas: Gerencia Social y Seguridad de Poblaciones Humanas ante desastres, se incluyen en la oferta nacional que promueve el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD).
- * **Red Cero Maya.** Otra estrategia muy ligada a la anterior ha sido la conformación de la Red UNACH Cero Maya, con la que se actualiza y fortalece la infraestructura tecnológica en materia de comunicación virtual: voz, imagen y datos; a efectos de que los servicios informáticos que se brinden a la comunidad sean de calidad y en igualdad de condiciones de conectividad desde cualquier unidad académica.
- * **Servicio social comunitario.** Mediante el cual se ha dado atención a 12 municipios que son prioritarios por sus bajos indicadores de desarrollo humano. De los cuales seis están registrados en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- * **Agencias universitarias para el desarrollo.** Bajo la experiencia obtenida por la UNACH en la conformación de (2) Agencias de Desarrollo Rural para la capacitación y asesoramiento de proyectos agropecuarios; se han creado paralelamente dos Agencias

Universitarias para el Desarrollo (AUDES) en los municipios de Pantepec y Ocotepéc que corresponden a los de menor índice de Desarrollo Humano. De manera tal que se busca contribuir al cumplimiento de los objetivos y metas de Desarrollo del Milenio mismos que para Chiapas, se han convertido en un compromiso ineludible al ser elevados a rango constitucional para erradicar la extrema pobreza, y el hambre, lograr la enseñanza primaria de manera universal, promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer, reducir la mortalidad infantil, mejorar la salud materna, combatir el VIH/SIDA, y el paludismo, garantizar la sustentabilidad del medio ambiente, y fomentar una asociación mundial para el desarrollo. La Universidad, a través de sus diversos programas académicos, de vinculación y de extensión contribuye a ello.

Sistema de gestión de la calidad-UNACH. Paralelamente, para que el avance administrativo sea congruente al de la calidad académica así como para lograr la eficacia de los procesos administrativos, la Universidad Autónoma de Chiapas ha desarrollado un Sistema de Gestión de Calidad, bajo la Norma ISO 9001:2000. La certificación se logró en el año 2006 y hoy en día el Sistema se encuentra en proceso de recertificación bajo la nueva Norma ISO 9001:2008. Este Sistema certifica 5 procesos de realización dirigidos a la atención al estudiante: admisión; ingreso-permanencia-egreso; servicios bibliotecarios; servicios de extensión. El quinto proceso es el que se denomina “análisis clínicos y toxicológicos” que está implementado en el laboratorio escuela de la Facultad de Ciencias Químicas. Este último proceso es un primer ejercicio para ir agregando gradualmente al Sistema, más procesos académicos. Además certifica 7 procesos de apoyo: Recursos financieros, capacitación, infraestructura de la Red y Telecomunicaciones, mantenimiento de infraestructura física, adquisiciones de servicios, bienes muebles y suministros, Revisión por la Dirección y Auditorías Internas.

Para el presente periodo de gestión, hemos de transitar hacia trabajos que permitan a la UNACH a lograr la distinción como empresa socialmente responsable (ESR) e implementar mecanismos de trabajo a partir de lo que estipula la Norma ISO 26000.

Conclusiones

La Universidad Autónoma de Chiapas ha fortalecido sus programas educativos a partir de sus procesos de evaluación y acreditación. Una mirada introspectiva al trabajo realizado en cada uno de ellos, bajo el análisis desde los diversos indicadores y parámetros que son referentes para evaluar su calidad, ha permitido no sólo identificar éstas áreas de oportunidad donde cada disciplina puede crecer y mejorar, sino fundamentalmente; han permitido ejercer un trabajo que busca el equilibrio institucional, social, profesional y disciplinar en cada programa educativo. Esto es:

- ✓ Que cada programa tenga coherencia y congruencia entre el marco normativo institucional, el modelo educativo y el programa de estudios (misión-visión, perfil de ingreso, perfil de egreso).
- ✓ Que el programa sea pertinente al responder y atender a necesidades sociales.
- ✓ Que el programa tenga prestigio profesional compartido: la Universidad hace su parte en la enseñanza, el egresado lo mismo en su labor profesional.
- ✓ Que el programa trascienda en la disciplina correspondiente al generar conocimiento, que permita la reflexión permanente de nuestra práctica y contribuya al desarrollo regional.

De acuerdo a las propias palabras del Mtro. Jaime Valls Esponda, Rector de nuestra institución –dentro de su mensaje vertido en el Proyecto Académico 2010-2014-; la comunidad unachense está convencida en: “afrontar los retos que demanda la sociedad de nuestro tiempo con una visión de futuro y trabajar por una Universidad que respalde las políticas públicas orientadas al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, impulsadas por el Gobernador del Estado, Juan Sabines Guerrero. Representa un reto para todos y una provocación al talento de todos los que conformamos la comunidad universitaria. Es la oportunidad para dar un salto cualitativo en las tareas de nuestra máxima casa de estudios. Debemos trabajar no solo pensando en cumplir con una actividad institucional rutinaria o coyuntural, que ciertamente mantiene el quehacer básico universitario, pero no genera expectativas de desarrollo futuro. Hay que sembrar hoy para cosechar mañana. No importa que los frutos y los reconocimientos no nos corresponda disfrutarlos, si sabemos que las próximas generaciones se verán beneficiadas

con las acciones que hoy emprendamos. Ese debe ser nuestro compromiso institucional y social”.

El camino a seguir es profundizar en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en las aulas, con la interacción profesor-estudiante, con el diseño instruccional de materiales que permitan al estudiante aprender mejor y al docente aprovechar las herramientas y programas tecnológicos que en este sentido existen (programa Winc, Movie maker, tutoriales aplicados, Web Conference, Skype, chats, cursos en línea, animaciones, vídeos, entre muchos otros); para ser incorporadas al quehacer diario del docente.

La labor llevada a cabo hasta ahora no fácil pero sí muy satisfactoria; pues a 37 años de fundación de la Universidad Autónoma de Chiapas, ratificamos el compromiso de ser una Institución más cercana a la sociedad, de calidad, como un compromiso de todos que asumimos y que aceptamos como un reto permanente por la Conciencia de la Necesidad de Servir.

Referencias bibliográficas

CIEES (2009). *¿Qué son los CIEES?*. [Fecha de consulta: 30 de septiembre de 2009]. Disponible en: <<http://www.ciees.edu.mx/ciees/quesonciees.php>>

DE LA GARZA, J. (2009). Presentación Criterios y Metodologías Internacionales para la Evaluación y la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior. Aplicación en México. *Simposium Calidad Internacional de la Educación Superior*. Garantías de la evaluación y Acreditación. Aguascalientes, Aguascalientes.

UNESCO (2008). Estrategia a Plazo Medio de la UNESCO 2008-20013.

_____ (2009). Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009. [Fecha de consulta: 30 de junio de 2009]. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864s.pdf>>

UNACH (2007). Plan de Desarrollo Institucional 2018.

(2007). Proyecto Académico 2006-2010, Mtro. Ángel René Estrada Arévalo.

(2009). Tercer informe de actividades de la Gestión 2006-2010, Dr. Ángel René Estrada Arévalo.

(2009). Secretaría Auxiliar de Gestión de la Calidad; *Informe anual de actividades*. Datos estadísticos de evaluación y acreditación académica.

XXX

La nueva universidad mexicana: la Universidad de Quintana Roo, 20 años avanzando hacia la educación de calidad

María de Jesús Moo Canul
Universidad de Quintana Roo
México

Introducción⁹⁵

La Universidad de Quintana Roo fue creada por decreto del Poder Legislativo del Estado, publicado en el Periódico Oficial el 24 de mayo de 1991, e inicio sus actividades académicas el 3 de septiembre del mismo año. Fue concebida desde su origen como una institución moderna a partir de un modelo denominado “Nueva Universidad Mexicana”, que recoge la experiencia histórica del desarrollo universitario en el mundo y en el país, el cual fue adaptado puntualmente a las condiciones de la región. A 20 años de su creación, el 89% (UQROO, 2011) de sus programas educativos de licenciatura y profesional asociados evaluables, son de calidad ante la

⁹⁵ La información para desarrollar este trabajo incluye información generada internamente en la Institución, así como la experiencia del autor en los procesos de evaluación diagnóstica y seguimiento por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y acreditadoras reconocidas por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

Secretaría de Educación Pública, y cuenta con la certificación ISO-9001:2000 en sus procesos académico-administrativos.

Metodología

Para el presente trabajo se analizó información histórica en el contexto de la calidad académica y administrativa de la Universidad de Quintana Roo en las Unidades Chetumal y Cozumel, dejando de lado la Unidad Riviera Maya, por ser de reciente creación.

Se retoman información concreta emitida en informes por parte de los organismos evaluadores de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y organismos acreditadores reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), y cruzada con las actividades realizadas al interior del Comité de Apoyo al Reconocimiento y Acreditación de Programas Educativos (CARAPE). Haciendo énfasis en los programas educativos de la Unidad Académica Cozumel.

Análisis histórico

En 1998, con la finalidad de que la Universidad de Quintana Roo expandiera los servicios universitarios hacia otras regiones de la entidad se establece la Unidad Académica de Cozumel, la cual abrió formalmente sus actividades el 28 de agosto de ese año. Dentro de la oferta educativa se encontró el programa de la Licenciatura en Sistemas Comerciales (Villanueva, 1998).

La Universidad de Quintana Roo adquirió mayor presencia en la cobertura de educación superior en el Estado (Villanueva, 1998). Para el ciclo 1998-1999 absorbió el 11,3% de los egresados de bachillerato en toda la entidad; para el ciclo anterior, este porcentaje apenas alcanzó el 8% (Villanueva, 1998). Se registraron 231 aspirantes y se admitieron 134 estudiantes en la primera generación (Villanueva, 1998) de la Unidad Cozumel, ofreciendo 4 carreras técnicas denominadas en el nivel 5 como profesionales asociados, que en su momento, se consideraron que cumplían la demanda del campo laboral de la entidad y la región, proyectando la posterior continuidad al nivel 6 de licenciatura.

Como primer acercamiento a la estructura de unidades académicas, la Universidad de Quintana Roo, optó por incluir dentro de su oferta educativo programas que se ofrecieran en la Unidad Chetumal y que se consideraban exitosos y óptimos para replicarlos en la isla de Cozumel, y es así como la licenciatura en Sistemas Comerciales entra dentro de la principal oferta en su primera generación.

La licenciatura en Turismo, considerando un enfoque distinto al profesional asociado en Turismo Alternativo ofrecido en la Unidad Chetumal, forma el pilar de la oferta educativa de la Unidad, al ser a principal actividad económica que desarrolla la isla de Cozumel y en general el estado de Quintana Roo. Actividad económica tan prioritaria no solo para Cozumel, considerado uno de los principales destinos de cruceros nacional e internacionalmente, sino a Quintana Roo, principal aportador de este concepto al PIB nacional, que está dentro de las principales fuentes de divisas del país.

El acercamiento de la Unidad Académica Cozumel a la cultura de calidad

El primer acercamiento de la Unidad Académica Cozumel hacia la cultura de calidad da inicio en el 2004, cuando solicita a los Comités Interinstitucionales para Evaluación de la Educación Superior (CIEES), la visita de evaluación diagnóstica a todos sus programas educativos evaluables, que en ese año se conformaba por 2 licenciaturas y 4 profesionales asociados.

Posterior a la visita de seguimiento de estos Comités y, apoyándose de la sistematización obtenida de la certificación ISO 9001-2000 de los procesos administrativos de la institución, se atienden las observaciones obtenidas de la primera visita diagnóstica, y en el 2005 se obtiene el nivel 1 de calidad de 6 programas educativos evaluados (CIEES, 2005).

El azote de uno de los huracanes más fuertes que ha resentido el estado de Quintana Roo, Wilma, en el 2005, afectó considerablemente la economía del estado, pero otorgó la oportunidad del análisis de la pertinencia de los programas educativos que ofrecía la Universidad de Quintana Roo.

A partir de 2006, la Universidad de Quintana Roo forma parte del selecto grupo del Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX) y es desde ese año que avanza su búsqueda de la calidad educativa y se obtuvo el reconocimiento por parte de la Secretaría de Educación Superior por el 100% de la matrícula en programas educativos de calidad.

En el 2007 al tener los primeros egresados del profesional asociado en inglés, se retoma el proceso de evaluación continua y se inician los trabajos de organización logística para la visita de evaluación diagnóstica por parte del Comité de Educación y Humanidades que forma parte los CIEES, y cuya visita de evaluación se concreta en el 2008, obteniendo el nivel 1 de calidad (CIEES, 2008).

En el 2009, se establece como política interna que al tener el primer egreso de estudiantes de los programas educativos, se busque la evaluación diagnóstica de estos ante los CIEES, por lo que la licenciatura en Manejo de Recursos Naturales, especialidad en Costas recibe la visita del Comité de Ciencias Naturales y Exactas en noviembre de ese año, obteniendo el nivel 2 con 31 observaciones, destacando señalamientos importantes en la infraestructura que apoya al programa educativo (CIEES, 2009), y que a lo largo de poco más de un año, y como parte del interés institucional, se atiende exitosamente dichas observaciones señaladas y en marzo de 2011 se obtiene finalmente el nivel 1 de calidad.

Del total de las recomendaciones que se recibieron por parte de los pares evaluadores, los porcentajes más altos se concentraron en aspectos del modelo educativo y plan de estudios y desempeño estudiantil, retención y eficiencia terminal. Sin embargo existe una considerable disminución entre los periodos 2005-2007 y 2009-2010, tanto en porcentaje como en número de recomendaciones emitidas (ver tabla 1 y 2).

Tabla 1. Síntesis de las recomendaciones académicas de los CIEES (1a parte).

DES	AÑO	Normativa y políticas generales		Planeación, gestión y evaluación		Modelo educativo y plan de estudios		Desempeño estudiantil, retención y eficiencia terminal		Servicio de apoyo al estudiantado		Perfil y actividades del personal académico	
		Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
Profesional asociado en Alimentos y Bebidas	2005	0	0%	7	19%	8	22%	5	14%	4	11%	0	0%
Profesional asociado en Hotelería	2005	0	0%	7	19%	8	22%	5	14%	4	11%	0	0%
Profesional asociado en Mercadotecnia	2005	0	0%	7	19%	8	22%	5	14%	4	11%	0	0%
Profesional asociado en Tecnologías de Información	2005	0	0%	7	19%	8	22%	5	14%	4	11%	0	0%
Profesional asociado en Inglés	2007	0	0%	0	0%	3	30%	3	30%	0	0%	2	20%
Licenciatura en Turismo	2005	0	0%	7	19%	8	22%	5	14%	4	11%	0	0%
Licenciatura en Sistemas Comerciales	2005	0	0%	7	19%	8	22%	5	14%	4	11%	0	0%
TOTAL 2005-2007		0	0%	42	17%	51	23%	33	16%	24	10%	2	3%
Licenciatura en Lengua Inglesa	2009	0	0%	1	6%	5	31%	3	19%	1	6%	2	13%
Licenciatura en Manejo de Recursos Naturales	2009	2	10%	1	5%	5	24%	6	29%	2	10%	5	24%
Licenciatura en Tecnologías de Información	2010	1	3%	1	3%	2	6%	2	6%	2	6%	7	23%
TOTAL 2009-2010		3	4%	3	5%	12	21%	11	18%	5	7%	14	20%

Fuente: Elaboración propia con datos del PRODES de la División de Desarrollo Sustentable, 2010.

Tabla 2. Síntesis de las recomendaciones académicas de los CIEES (2a parte).

DES	AÑO	Docencia e investigación		Infraestructura: instalaciones, laboratorios, equipo y servicios		Reconocimiento social y laboral		Vinculación con los sectores de la sociedad		Total de recomendaciones
		Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número
Profesional Asociado en Alimentos y Bebidas	2005	4	11%	5	14%	0	0%	3	8%	36
Profesional Asociado en Hotelería	2005	4	11%	5	14%	0	0%	3	8%	36
Profesional Asociado en Mercadotecnia	2005	4	11%	5	14%	0	0%	3	8%	36
Profesional Asociado en Tecnologías de Información	2005	4	11%	5	14%	0	0%	3	8%	36
Profesional Asociado en Inglés	2007	0	0%	0	0%	0	0%	2	20%	10
Licenciatura en Turismo	2005	4	11%	5	14%	0	0%	3	8%	36
Licenciatura en Sistemas Comerciales	2005	4	11%	5	14%	0	0%	3	8%	36
TOTAL 2005-2007		24	10%	30	12%	0	0%	20	10%	226
Licenciatura en Lengua Inglesa	2009	1	6%	2	13%	1	6%	0	0%	16
Licenciatura en Manejo de Recursos Naturales	2009	3	14%	5	24%	1	5%	1	5%	21
Licenciatura en Tecnologías de Información	2010	3	10%	1	3%	1	3%	1	3%	31
TOTAL 2009-2010		7	10%	8	13%	3	5%	2	3%	68

Fuente: Elaboración propia con datos del PRODES de la División de Desarrollo Sustentable, 2010.

Proceso de acreditación de los programas educativos de la Unidad Cozumel

A la par con dicha evaluación del Profesional Asociado en Inglés en el 2007, y con miras a iniciar las actividades de acreditación de los programas educativos, la licenciatura en Turismo realiza las gestiones y pagos para la visita de acreditación por parte del Consejo Nacional de Acreditación de Estudios de Turismo (CONAET), organismo reconocido por COPAES. Como resultado de ese proceso se obtuvo 25 recomendaciones, con 83,3% de cumplimiento de los criterios esenciales y 89,8% de los recomendables, por

lo que no se obtuvo la acreditación por norma del Comité de Acreditación que solicita al menos el 90% de cumplimiento de los criterios esenciales (CONAET, 2008).

Derivado de esta primera experiencia de acreditación y ante observaciones importantes en la estructura del programa educativo se continua con la atención de estos y en el 2010 realiza la actualización del programa educativo y se registra ante la SEP con el nombre de “Gestión de Servicios Turísticos” integrando un enfoque basado en competencias (HCU, 2010). Actualmente se encuentra en las gestiones para realizar el trámite para realizar una segunda visita en busca de obtener la acreditación de calidad.

La licenciatura en Sistemas Comerciales inicia sus actividades en la Unidad Chetumal y al ser un programa exitoso y altamente demandante en dicha Unidad, forma parte dentro de la primera oferta educativa en la Unidad Cozumel, por lo que al obtener en el 2005 el nivel 1 de calidad otorgado por los CIEES (2005), continua con las gestiones para buscar la acreditación en el 2009 con el Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración (CACECA), organismo también reconocido como acreditador por el COPAES.

Como resultado de ese proceso, en junio de ese mismo año, se obtuvo el dictamen del Consejo Acreditador y se le otorga la acreditación por 5 años, habiendo logrado 730,6 puntos, con 50 observaciones por atender a lo largo de ese lapso (CACECA, 2009), siendo el primero programa educativo de la Unidad Cozumel en obtenerlo.

En las tablas 3 y 4 se observa el concentrado de las observaciones emitidas por los pares académicos de las acreditadoras:

Tabla 3. Síntesis de las recomendaciones académicas de los COPAES (1a parte).

DES	AÑO	Personal académico adscrito al programa	Curriculum	Métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje	Servicios institucionales para el aprendizaje de los estudiantes	Alumnos		Infraestructura y equipamiento de apoyo al desarrollo del programa	Lineas y actividades de investigación, en su caso, para la impartición del programa	
		Número	Número	Número	Número	Número	Número	Número	Número	
Licenciatura en Turismo	2008	1 4%	5 21%	3 13%	0 0%	0 0%	0 0%	5	1	4%
Licenciatura en Sistemas Comerciales	2009	8 16%	11 22%	0 0%	0 0%	8 16%	4	2	4%	
TOTAL		9 10%	16 21%	3 6%	0 0%	8 8%	9	3	4%	

Fuente: Elaboración propia con datos del PRODES de la División de Desarrollo Sustentable, 2010.

Tabla 4. Síntesis de las recomendaciones académicas de los COPAES (2a parte).

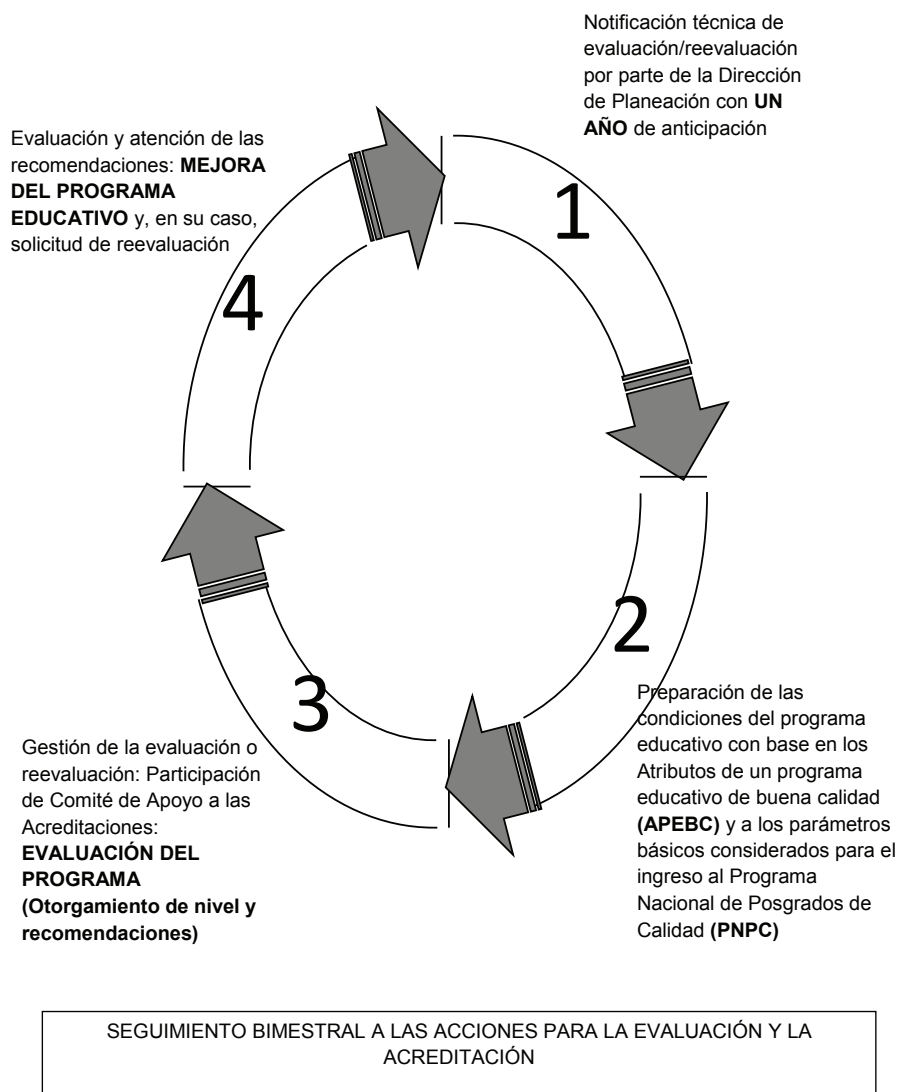
DES	AÑO	Vinculación		Normativa institucional que regule la operación del programa		Conducción académico-administrativa		Proceso de planeación y evaluación		Gestión administrativa y financiamiento		Total de recomendaciones
		Número		Número		Número		Número		Número		Número
Licenciatura en Turismo	2008	4	17%	0	0%	0	0%	2	8%	3	13%	24
Licenciatura en Sistemas Comerciales	2009	3	6%	0	0%	10	20%	0	0%	4	8%	50
TOTAL		7	11%	0	0%	10	10%	2	4%	7	10%	74

Fuente: Elaboración propia con datos del PRODES de la División de Desarrollo Sustentable, 2010.

Obsérvese en las tablas anteriores que los conceptos con mayor porcentaje de observaciones fueron en la currícula y la infraestructura académica.

Conformación del comité institucional de apoyo

Derivado de la actividad constante de visitas de evaluación y acreditación de programas educativos, la Universidad de Quintana Roo toma la iniciativa de conformar un comité institucional de apoyo a estos procesos de calidad y en 2009 queda formalmente instalado el Comité de Apoyo para el Reconocimiento y Acreditación de los Programas Educativos (CARAPE), que integra diferentes actores institucionales en dichos procesos, y que encabeza la Secretaría General por instrucciones expresas del C. Rector de la institución. La metodología de trabajo es la siguiente:



Fuente: Secretaría General (2009). Metodología general para el seguimiento a la evaluación/reevaluación por parte de los CIEES y/o organismos reconocidos por el COPAES, así como para la incorporación de los posgrados al PNPC. México: Universidad de Quintana Roo.

A partir del 2009 y a la fecha, el comité se reúne bimensualmente con el fin de atender constantemente las recomendaciones emitidas por los organismos evaluadores y acreditadores, logrando exitosamente que exista una cultura holística de calidad, concebida desde la administración hasta la academia. La evaluación de la calidad educativa integrada en los procesos administrativos y presupuestales.

Como parte de la mejora continua y a partir de las recomendaciones emitidas por los pares académicos (ver tabla 1 a la 4), las autoridades académicas y administrativas integran en sus propuestas presupuestales acciones encaminadas a la atención de dichas observaciones, logrando la consolidación del Sistema Institucional de Gestión de la Calidad, certificada en el 2005 bajo la norma UNE-EN ISO 9001:2000 y recertificada en el 2010 bajo la norma UNE-EN ISO 9001:2008 por la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR, 2010). Esta plataforma interna de información brinda la sistematización de procesos administrativos que permiten evidenciar la labor institucional en camino de la calidad, asimismo brinda la alimentación constante de indicadores que proporcionan la pauta para la toma de decisiones oportunas. Está conformada por 10 apartados principales: manuales, procedimientos obligatorios, mapeo de proceso, documentos generales, formatos, registros de calidad, información e indicadores, seguimiento institucional, auditorías y acciones y Q-S-F-C (SIGC, 2011).

Estratégicamente y para una clara visión del logro de los objetivos planteados por las instancias administrativas, se integra en el 2007, un cuadro de gestión de mando denominado Parrilla Objetivos, Variables de Acción y Responsables (OVAR). Es un instrumento de apoyo al control de las metas del Plan Anual de Labores (PAL) donde convergen todos los instrumentos de programación y planificación: PIFI, PEDI, PIFOP y otros programas y fondos de financiamiento (SIGC, 2010). La Parrilla OVAR es un instrumento metodológico que permite definir los objetivos, variables de acción y responsables, Michel Fiol et al define a OVAR como un proceso de gestión destinado a facilitar el funcionamiento de los equipos de dirección mediante una acción coordinada de (SIGC, 2010):

- a. La definición de los objetivos de progreso para cada responsable.
- b. La identificación de los medios para llegar a esos objetivos.
- c. La concepción de los sistemas de información para evaluar las aportaciones individuales a los objetivos colectivos.

Dicha parrilla de indicadores conforma el instrumento director que es revisado directamente por las unidades responsables y el C. Rector trimestralmente y con fines verificativos de mejora constante. Para el periodo 2010-2012 se mejoró realizando una planeación bianual que permite una visión de gestión más amplia que la constituida anteriormente de forma anual.

Las fuentes de financiamiento extraordinarias son de suma importancia para las instituciones de educación superior, por lo que desde la creación en el 2001 del programa federal denominado: Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), la Universidad de Quintana Roo ha participado en todas las convocatorias emitidas hasta la fecha (SIGC, 2009). Su participación en dichos proyectos ha derivado en la invitación de visitas de seguimiento in situ que realiza esta instancia con el fin de servir de ejemplo para la confirmación de la correcta aplicación de los recursos económicos otorgados y que encausan las acciones de mejora que busca la institución, tal es así que en el 2011 nuevamente la Universidad de Quintana Roo es invitada para participar.

Es importante mencionar que los apoyos otorgados por este programa federal ha permitido en gran medida la correcta atención a las recomendaciones emitidas por los pares académicos tanto certificadores como acreditadores, y también permite nuevamente la visión holística de la calidad que busca la institución, ya que el programa está conformado por dos tipos de proyectos: los Programas de Desarrollo de las unidades responsables, ProDES, y el Programa de Fortalecimiento de la Gestión Institucional (ProGES), cuyos objetivos, metas y acciones integran todo el proyecto PIFI de la institución.

Egresados: resultado de los procesos de acreditación y certificación

En los procesos de acreditación y certificación de la Unidad Académica Cozumel de la Universidad de Quintana Roo, se puede identificar dos periodos: 1998 a 2005 y 2006-2011. Por lo tanto, las acciones realizadas en la búsqueda de la calidad se ven reflejadas en sus egresados.

En el 2005 (Domínguez), el 52% de los egresados buscó de manera activa un trabajo al concluir sus estudios, mientras que el 32% no buscó trabajo y un 16% no contestó a la pregunta. Mientras que en el 2010 (Quadra Mercados),

63.4 por ciento manifiesta que esa fue su actividad inmediata, frente a un 36.6 por ciento que tuvo otras actividades.

En el décimo estudio de egresados realizado en el 2010 por la empresa Quadra Mercados, resalta que los egresados que no se dedicaron a buscar empleo al salir de la licenciatura fueron 79,3 por ciento, puesto que ya contaban con empleo (Quadra Mercados, 2010), a diferencia del resultado obtenido en el octavo seguimiento con el 64 por ciento que ya tenía trabajo (Domínguez, 2005).

Por otro lado Quadra Mercados (2010) reporta que los buscadores de empleo encuentran trabajo en tiempos relativamente breves: 74 por ciento ya tiene empleo al transcurrir seis meses de salir de la escuela (un 45,4 por ciento es más exitoso en esta búsqueda, ya que lo encuentra antes de los tres meses, y otro 28,6 por ciento lo hace entre tres y antes de los seis meses). En el 2005, el 32,6 por ciento de los egresados lo obtuvo en el periodo que va de un mes a 6 meses en el mercado laboral, siendo el tiempo promedio para conseguir un trabajo 2,3 meses (Domínguez, 2005).

Tanto en el octavo y décimo seguimiento de egresados señalan que los egresados de la Unidad Cozumel consiguen trabajo más rápido a diferencia de los egresados de la Unidad Chetumal.

Conclusiones

Actualmente la Universidad de Quintana Roo tiene el 89% (UQROO, 2011) de sus programas educativos de licenciatura y profesional asociados evaluables, son de calidad ante la Secretaría de Educación Pública, lo que representa el 98.9% de su matrícula (UQROO, 2011). Anualmente participa en la entrega anual de reconocimiento que otorga la Secretaría de Educación Pública a tan solo 177 instituciones a nivel nacional en el 2010 (SEP, 2010).

Los procesos de evaluación continua de los programas educativos han tendido a la adaptación de los procesos de gestión administrativa y viceversa (recuérdese la disminución de los porcentajes de las tablas 1 a la 4), creando esa holística cultural de consolidación de las actividades de calidad que en años anteriores solo se observaba en las empresas exitosas.

La Universidad de Quintana Roo no solo avanza en busca del reconocimiento de la calidad del producto educativo que ofrece, ahora lo integra dentro de su actividad diaria, en cada evento promocional, en cada trámite que se realiza, y en cada evento de graduación que concluye. La calidad forma parte del diario quehacer de cada administrativo y cada

profesor que integra el personal de la institución y que se observa en sus egresados.

Los estudiantes se profesionalizan bajo esta cultura de calidad a lo largo de los 4 o 5 años, proyectándolo como profesionista en el campo laboral producto de la percepción constante y continua de la búsqueda de calidad educativa que deriva en el desarrollo de la región, el estado y el país.

Referencias bibliográficas

Asociación Española de Normalización y Certificación (2010). *Certificado del Sistema de Gestión de la Calidad de la Universidad de Quintana Roo*. México: AENOR.

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2005). *Minuta de evaluación de seguimiento*. México: CIEES.

_____ (2008). *Oficio CG/865/2008 de la entrega del informe de evaluación del programa de Profesional Asociado en Inglés*. México: CIEES.

_____ (2009). *Informe de evaluación del programa de Licenciatura en Manejo de Recursos Naturales*. México: CIEES.

_____ (2011). Sitio web oficial. [Fecha de consulta: 17 de mayo de 2011]. Disponible en: <<http://www.ciees.edu.mx/ciees/quesonciees.php#origen>>

Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración (2009). *Dictamen del programa educativo Licenciatura en Sistemas Comerciales*. México: CACECA.

Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística (2008). *Informe final de evaluación del proceso con fines de acreditación de la Licenciatura en Turismo*. México: CONAET.

DOMÍNGUEZ, F. (2005). *Octavo seguimiento de egresados*. México: Universidad de Quintana Roo.

Honorable Consejo Universitario (2010). *Dictamen de aprobación en lo general del programa de Licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos*. México: Universidad de Quintana Roo.

Décimo Estudio de Egresados de la Universidad de Quintana Roo (2010). QUADRA MERCADOS, S.A DE C.V. México: QUADRA MERCADOS, S.A DE C.V.

Secretaría de Educación Pública (2010). *Comunicado 195: Refrenda el gobierno federal su compromiso con la calidad de los programas de educación superior*. [Fecha de consulta: 18 de mayo de 2010]. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Comunicado_195>

Secretaría General (2009). *Metodología general para el seguimiento a la evaluación/reevaluación por parte de los CIEES y/o organismos reconocidos por el COPAES, así como para la incorporación de los posgrados al PNPC*. México: Universidad de Quintana Roo.

Sistema Institucional de Gestión de la Calidad (2009). *PIFI*. [Fecha de consulta: 17 de mayo 2011]. Disponible en: <[http://sigc.uqroo.mx/Documentos institucionales/index.php](http://sigc.uqroo.mx/Documentos%20institucionales/index.php)>

_____ (2010). *Parrilla OVAR*. [Fecha de consulta: 17 de mayo 2011]. Disponible en: <<http://sigc.uqroo.mx/documentos%2520internos/parrilla%2520ovar/ovar.doc>>

_____ (2011). Sitio web interno oficial. [Fecha de consulta: 17 de mayo 2011]. Disponible en: <<http://sigc.uqroo.mx/index.php>>

Universidad de Quintana Roo (2011). “Capítulo V. Evolución de los indicadores del periodo 2003-2012”. [Documento interno generado para la Visita de Seguimiento Académico 2010 del Programa Institucional de Fortalecimiento Institucional 2 y 3 de junio 2011]. México: Universidad de Quintana Roo.

VILLANUEVA, E. (1998). *Informe de labores*. México: Universidad de Quintana Roo.

XXXI

Los procesos de gestión en educación media superior en la Universidad de Guadalajara: construir calidad para acreditar

Ada Aranzazú Hernández Cuevas

Jesica María Medina Espinosa

Elia Marúm Espinosa

Universidad de Guadalajara
México

Introducción

Educación Media Superior en México, hace referencia a la formación educativa que precede al nivel educativo básico –primaria y secundaria– y que antecede al nivel superior –licenciaturas y posgrados–. Como parte del sistema de educación pública en Jalisco, el nivel medio superior en la Universidad de Guadalajara (UdeG). se deriva al Sistema de Educación Media Superior (SEMS), subsistema que atiende al 50% de la matrícula de este nivel en el estado, son otros sistemas de bachillerato, tanto federales y estatales, además de instituciones privadas quienes atienden el 50% restante.

Como parte del Plan Sectorial de Educación correspondiente al período 2000-2006 se emitió el documento “por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo”, en él se continúa con el postulado de la calidad –propuesto en los dos planes sectoriales que le anteceden–, se determinaron los consecuentes planes a mediano plazo, mecanismos de evaluación, seguimiento y rendición de cuentas de las acciones propuestas.

También se incluyó en esa planeación una estructura programática⁹⁶ –que facilita la operación en subprogramas– de mayor amplitud, de esta manera, se formalizaron los correspondientes subprogramas para cada uno de los niveles educativos del país –anteriormente el nivel medio superior aparecía incluido en el rubro de educación superior–, a partir de esta forma de operación se le otorga a este nivel educativo identidad –que no fue solo programática– cuyo impacto reedita en el reconocimiento a la importancia de la función formativa que se lleva a cabo en este nivel.

Tres fueron los objetivos estratégicos registrados en ese plan, educación media superior de buena calidad; ampliación de la cobertura con equidad y la integración, coordinación y gestión del Sistema de Educación Media; los 3 se respaldaron con sus respectivas políticas, objetivos particulares, líneas de acción y metas; en esta última se registró la creación del ámbito que se encargaría de atender este sector en la propia Secretaría de Educación Pública (SEP), la Subsecretaría de Educación Media Superior que surge hasta el 2005 a partir de la reestructuración interna de la propia institución.

El actual Programa Sectorial de Educación 2007-2012 también continúa con las acciones del que le precede, calidad, modernización y sociedad del conocimiento; en este plan, a partir de los resultados del diagnóstico en el nivel medio superior, se enfatiza en las “serias deficiencias” (PSE, 2007) con altos índices de reprobación, deserción y de aprovechamiento, por lo que concluye que este nivel aún no logra “desarrollar plenamente en los estudiantes las habilidades que les permitan resolver los problemas con creatividad y eficacia, y estar mejor preparados para los desafíos que les presenta la vida y la inserción en el mercado laboral” (Ibídem).

A partir de lo anterior se registra a lo largo de los objetivos⁹⁷ determinados para este nivel educativo los elementos de lo que hoy es la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de la que se anuncia su puesta en marcha en mayo del 2007 con la finalidad de “atender los retos de demanda,

⁹⁶ Conjunto de categorías y elementos ordenados –programas con sus presupuestos– de manera coherente para delimitar la aplicación del gasto, a partir de ellas se definen las acciones que efectúan las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal, para alcanzar los objetivos y metas de acuerdo con las políticas definidas en el Plan en turno; a partir de la ordenación y clasificación de las acciones del sector público se puede conocer el resultado esperado de la utilización de los recursos públicos.

⁹⁷ Para mayor información, consultar: <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/prog_sec.pdf>

calidad, equidad y pertinencia, además que de esta manera ese nivel tendría orden y una identidad propia”, como lo señala el Acuerdo 442 por el que se Establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad (DOF 26/09/2008).

Desde el año 2008, los esfuerzos por dar respuesta a las propuestas establecidas para la RIEMS a lo largo del país han sido consistentes y a la fecha son tangibles, por lo que, a partir de la relevancia de las decisiones que instituyeron de manera normativa, organizacional e institucional al nivel medio superior en el contexto educativo junto con sus expectativas, es que el propósito del presente estudio consiste en recuperar la experiencia de los directivos de las escuelas de educación media superior de la UdeG desde la gestión escolar, como elemento fundamental de implementación de la RIEMS, la que se ha convertido en el medio a partir del cual cada plantel podrá acceder al proceso de acreditación que asegura la calidad de el o los Programas Académicos que se ofrezcan en él.

Marco contextual

La importancia de los procesos de gestión que se realizan en los planteles del SEMS de UdeG –y por supuesto en toda organización educativa– es innegable, ya que el resultado de esas acciones debe concretarse en la disponibilidad de recursos humanos y económicos, infraestructura, planes de estudio, laboratorios, bibliotecas, etcétera; es decir, es evidente que la consecuencia de la gestión es el sustento y/o apoyo para que el encuentro áulico de los docentes con los alumnos pueda llevarse a cabo; por lo tanto, la finalidad del SEMS de formar bachilleres y técnicos, se asienta en cada uno de los momentos y resultados que componen la gestión escolar en la intención por asegurar la calidad.

El SEMS –forma parte de los 16 subsistemas que conforman a la Red Universitaria en Jalisco– replica la propia estructura de la UdeG, es un subsistema en Red que tiene presencia en diversas zonas del estado, con diferentes planes y programas educativos, cabe mencionar que jurídicamente, el estado le atribuyó a este nivel educativo el carácter de obligatorio y gratuito⁹⁸, aspecto que contribuye –entre otros– al acrecentamiento permanente de la matrícula.

⁹⁸ Artículo 3º de la Ley de Educación Pública del Estado de Jalisco.

En el calendario “B” del 2010⁹⁹ (agosto–diciembre) el total del primer ingreso de estudiantes ascendió a 27.358, de ellos 24.803 se inscribieron al bachillerato general por competencias y 2.555 en educación técnica, 13.244 quedaron distribuidos en la zona metropolitana y 14.114 en escuelas regionales. El SEMS cuenta con 52 planteles distribuidos en 21 escuelas en zona metropolitana, con 3 módulos y una extensión; son 31 las escuelas regionales con 66 módulos y 27 extensiones.

Este subsistema es el que cuenta con la mayor población escolar de la Red Universitaria, es también ejemplo de la situación que guardan los ámbitos iguales en las Universidades Públicas Autónomas que existen en el país, cuya característica es la de contener en su matrícula a la mayor cantidad de alumnos comparados con los otros sistemas públicos federales, estatales o privados del mismo nivel.

El documento en el que se expuso la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, de enero del 2008; contiene el desarrollo puntual de la propuesta que para este nivel educativo presentó la Subsecretaría de Educación Media Superior¹⁰⁰ de la SEP. La mencionada propuesta expresa que los desafíos podrán ser atendidos a partir de que este nivel educativo desarrolle una “identidad definida”, (Ibídem) esto argumentado a partir del diagnóstico realizado y los resultados que se identificaron: diversidad de planes, programas y organizaciones involucradas en este ámbito; por consiguiente estableció el reto de “encontrar los objetivos comunes para potenciar el alcance (Ibídem).

El punto de partida para desarrollar los 4 ejes de la reforma, sugiere se consideren ciertos aspectos de los egresados como el contexto social, por ser “individuos en edad de ejercer” (Ibídem) sus derechos y obligaciones civiles; consideró el ámbito económico a partir de la incorporación al mercado laboral: “contar con una educación media superior en todo su potencial será cada vez más un requisito para que los jóvenes logren obtener un empleo” (Ibídem); la tercer reflexión la derivó al país, ya que éste solo podrá ser competitivo de contar con un “adecuado desarrollo de este nivel educativo”

⁹⁹ Para mayor información, consultar: <<http://www.escolar.udg.mx>>

¹⁰⁰ El primer comentario de este documento aclara que el documento fue integrado por la SEMS, y que incluye las aportaciones de los Estados de la República de la Red de bachilleratos de ANUIES, del Consejo de especialistas de la SEP, DE LA UNAM, DEL IPN así como de especialistas en temas educativos.

(Ibídem), con base en todo lo anterior fundamentó la obligación de definir con claridad el perfil del egresado; así los ejes se concretaron en:

- Construir un marco curricular común (MCC) basado en competencias.
- Caracterizar las opciones de operación en modalidades de EMS, fundamentadas en el marco legal que regule e integre al sistema educativo del país y particularmente al SNB.
- Establecer procesos compartidos y estándares para mejorar la calidad de las instituciones, con sus procesos fundamentales como: la formación docente, el apoyo a los estudiantes y la evaluación integral.
- Formas de reconocer los estudios efectuados en el nuevo sistema; por consiguiente el egresado contará con dos documentos probatorios de la acreditación de sus estudios, esto es “una certificación nacional complementaria” (Ibídem) a la que emite cada institución.

Fue así como los prerrequisitos para establecer la actual reforma en este nivel educativo se fundamentaron en los resultados del mencionado proceso de diagnóstico, que mostró la situación y composición del mismo, así como sus retos y desafíos, lo que desembocó en la propuesta de creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

El objetivo de recordar los ejes de la RIEMS consiste en mostrar las acciones fundamentales que tocan directamente en este caso, no solo a este nivel educativo como sistema, sino a la parte nodal de este, la escuela, ya que como se podrá observar, es en ella en la que de manera puntual corresponderá realizar y cumplir la serie de condicionantes que les requiere la actual propuesta de reforma para que se continúe con el proceso de acreditación y por ende a la inclusión de cada plantel al ya mencionado SNB.

Metodología

La presente investigación es cualitativa, de tipo exploratorio, descriptivo e interpretativo; para llevarla a cabo se utilizó como herramienta de apoyo la entrevista a profundidad. Se optó por el método cualitativo para contar con información y descripciones suficientes que permitieran mayor conocimiento en torno a los procesos de gestión con sus propiedades y características institucionales.

Por lo tanto, la normatividad institucional y la particular a este subsistema en la UdeG, fueron objeto de un profundo proceso de análisis, con la intención de dejar en claro la estructura organizacional ahí contenida así como su integración funcional, ya que ésta especifica los ámbitos de gobierno y de responsabilidad en el plantel escolar y por consiguiente las funciones, atribuciones y responsabilidades de las figuras de responsabilidad que en ella están determinadas, esto como parte del objetivo de observar de manera particular el fundamento de la estructura académica y trasladarlo a la identificación de los procesos de gestión.

El total de la muestra está conformada por 7 funcionarios que representan las figuras de gestión, ubicadas en diferentes niveles de autoridad y/o toma de decisiones en los procesos de gestión definidos por la normatividad institucional como estructura organizacional y académica.

Este contexto procedimental permitió que el entrevistado construyera sus ideas, que hiciera conscientes además de la importancia de sus acciones laborales, el valor institucional del puesto que ocupa; que identificara sus prácticas personales y profesionales, así como las interrelaciones que sus funciones les requieren. Así los relatos obtenidos parten del desarrollo de las actividades laborales y contribuyen a la comprobación de lo que se realiza en el plantel, con lo establecido en los documentos formales, sean institucionales, normativos o reglamentarios.

La entrevista se desarrolló con apoyo de un guión construido a partir de los rangos determinados con los que se efectuaría el análisis desde el indicador de procesos de gestión, las variables se constituyeron en:

- Los procesos de gestión del puesto que desarrolla.
- Procesos estratégicos de gestión para la calidad.
- Elementos del proceso de gestión que contribuyen al mejoramiento de la calidad.

El análisis de la información muestra los procesos de gestión que se realizan en los diferentes puestos que desempeñan los entrevistados como parte de las acciones de adaptación interna que se implementan, tanto para llevar a cabo la tarea de operación de la RIEMS y del currículum por competencias, además de las variantes en los procesos de gestión identificados en varios sentidos, desde el nivel de autoridad o toma de decisiones hasta los correspondientes a las características de la escuela.

Desarrollo y resultados

Para el desarrollo metodológico en la obtención de la información, la selección de los sujetos a entrevistar se basó en el requisito de desempeñarse en el puesto de gestión, por lo menos durante el último año, para asegurar que la información a recabar perteneciera al contexto de la RIEMS. La aceptación de los informantes quedó asentada por escrito donde autorizaron la entrevista grabada; las grabaciones fueron transcritas a versión estenográfica; posteriormente la información obtenida se ordenó para su análisis en las variables determinadas para el indicador de gestión.

El SEMS considera a la normatividad institucional como base contextual para el desarrollo de sus actividades ya que le determina las funciones y atribuciones a cada uno de los gestores; esta además establece que la escuela o unidad académico-administrativa, es la que debe realizar diversos procesos de gestión para que pueda concretar su máxima responsabilidad, que es la implementación de los programas académicos de este nivel; por otro lado, en el marco de la RIEMS, las escuelas también deben responder a una serie de elementos que no sólo comprobarán su calidad, sino que las llevará al siguiente rubro: el de la acreditación y su consecuente inclusión al SNB.

El análisis de los relatos permitió observar correlación entre los procesos de gestión, esto surge a partir de que cada uno de los entrevistados los lleva a cabo desde su ámbito de competencia, independientemente de su nivel, toma de decisiones o de impacto en los procesos que desarrolla. Con base en el análisis, los hallazgos encontrados se agruparon en aspectos comunes a los gestores entrevistados por cada una de las variables enunciadas, situación que se observa en las siguientes tablas:

Los procesos de gestión del puesto que desarrolla
<ul style="list-style-type: none">• Gestión académica.• Gestión directiva con base en funciones y atribuciones normativas.• Planeación estratégica.• Atender indicadores de calidad educativa.• Apoyar al desarrollo de planes y programas de estudio.• Participar en el proceso de planeación, programación y evaluación del presupuesto.• Atender las trayectorias escolares.• Atender los programas de estímulos para académicos y estudiantes.

- Elaborar, implementar y evaluar planes de trabajo.
- Planear y evaluar planes y programas de estudio en el marco de la RIEMS.
- Compromiso y responsabilidad social.
- Vincular el proceso de comunicación de la dirección con la estructura académica.
- Retroalimentar los procesos de evaluación escolar y académica.

Procesos estratégicos de gestión para la calidad

- Evaluar el proceso de aprendizaje.
- Evaluar el proceso docente.
- Evaluación continua de la práctica educativa.
- Apoyar al desarrollo de planes y programas de trabajo.
- Planear y organizar el trabajo académico.
- Seguimiento y control de proyectos.
- Controlar el ejercicio del gasto.
- Promover las actividades académicas.
- Comprender la intencionalidad curricular.
- Formación docente en el marco de la RIEMS.
- Difundir el modelo y el plan de estudios en el marco de la RIEMS.
- Vinculación con el entorno en el marco de la RIEMS.

Elementos del proceso de gestión que contribuyen al mejoramiento de la calidad

- Atender la política nacional educativa.
- Establecer mecanismos de aseguramiento de calidad.
- Asegurar presupuesto de operación para nuevos planteles.
- Crear condiciones académicas.
- Crear condiciones para el ejercicio de la planeación.
- Conformar equipos de trabajo.
- Disponibilidad de asesoría especializada.
- Crear canales de vinculación y extensión con el entorno.
- Incorporación de herramientas para la calidad.
- Evaluar el proceso de aprendizaje.
- Diseñar estrategias para abatir el índice de reprobación
- Asegurar el cumplimiento y respeto de las funciones y atribuciones normativas.

Es importante señalar que un plantel se encontró que cuenta con la implementación y certificación de un sistema de gestión de la calidad ISO 9000:2008;

que si bien su alcance se delimita a tres procesos administrativo-académicos, los que impactan directamente a una parte de los resultados de los procesos educativos; es decir en este plantel está implementado un sistema de gestión de la calidad ISO 9000: 2008 el cual se pretende funcione de manera simultánea con el modelo para la calidad propuesto por la RIEMS.

Conclusiones

La necesidad de los planteles escolares de dar fe pública del uso de los recursos económicos sociales que le son asignados, de la rendición de cuentas, de contar con programas académicos acreditados, de la definición de proyectos y/o programas de mejora, del seguimiento y sus resultados, pero sobre todo ante la exigencia de responder y mostrar a la sociedad la viabilidad de las escuelas, aunado a la insuficiencia de recursos, se acrecentan los factores de “presión” que estas enfrentan ante la demanda de asegurar la calidad de todas y cada una de las acciones, tareas o proyectos que llevan a cabo; pese a lo anterior se concluye mientras tanto en los siguientes aspectos que son por el momento los relevantes, cabe mencionar que la conclusión de la presente investigación está programada para el fin de este año.

Se comprobó la realización al interior de las escuelas del SEMS de la UdeG de las acciones relativas a la transición e implementación de los lineamientos propuestos por la RIEMS.

Se ha corroborado también, el conocimiento que cada uno de los entrevistados tiene acerca de las funciones del puesto que desempeña en el marco tanto de la normativa institucional, como por el establecido en el marco de la RIEMS.

Se confirma una vez más la diversidad existente en cada uno de los planteles del SEMS en todos aspectos, contexto, tipos de población, oferta educativa, así como de la asignación de recursos económicos, entre otros.

Todas las actividades de gestión académica y de implementación del nuevo currículum por competencias y sus cursos o unidades de aprendizaje, están en responsabilidad compartida con los coordinadores académicos, jefes de departamento y responsables de academia, cabe mencionar que estas actividades de gestión se reiteró por parte de los entrevistados, se comparten con el director de escuela, figura que encabeza todo tipo de actividades relacionadas al contexto actual de transición a la calidad y la acreditación.

A partir del hallazgo del apoyo de un sistema más para la gestión de la calidad en una escuela, se comenta se revise la conveniencia de

continuar y mantener el costo económico que en detrimento de los techos presupuestales provoca el pago de las certificaciones en Iso, ya que los costos de mantenimiento de un certificado es anual, por lo que se convierten en un gasto irreductible que merma el techo presupuestal. Desde la postura de eficiencia y eficacia del ejercicio de recursos públicos, además de los escasos recursos financieros que pueden ser asignables a cada plantel, es conveniente realizar inversiones en mejoras directas a los procesos sustantivos de una organización que costear certificados que solamente están orientados al reconocimiento externo con base en una herramienta de la gestión de la calidad. Cabe recordar que existen otras alternativas que apoyen estas justificaciones externas.

De esta manera independientemente de la inversión financiera de las herramientas de gestión que significan un costo fundamentalmente en lo económico, en recurso humano, en tiempo y en recurso material a la preparatoria le será más redituable invertir en el proceso de documentación para acreditar y mantenerse en el SNB, por ser un modelo integral de evaluación que contempla tanto procesos sustantivos como de soporte de gestión; aún cuando signifique también para implementación inversión en lo económico, en recurso humano, en tiempo y en recurso material, con la diferencia que integrarse al SNB le puede redituarse en la obtención de apoyos para proyectos específicos, de infraestructura, o incluso recursos económicos concursables a través de la evidencia de la implementación de procesos innovadores y la demostración de la formación de competencias.

Es interesante observar como los relatos de los entrevistados reflejan que el proceso de comunicación sólo tiene sentido y efecto hacia el interior de la misma estructura, por lo tanto éste proceso se observa acotado por sus propias funciones y atribuciones normativas actuales. Con base en lo anterior se puede decir que el proceso de comunicación por el momento se observa sin el elemento de retroalimentación; es decir desde la perspectiva del análisis comunicativo se identifica únicamente la emisión y recepción de instrucciones o información. Esto puede obedecer a la fase en la que se encuentran las escuelas que es la de desarrollar los elementos que son prerrequisito para acceder a solicitar el proceso de evaluación para la acreditación.

Respecto a la acreditación, sus procesos y requerimientos esta Universidad tiene bastante experiencia al respecto, el ejemplo está en los 83 programas educativos con procesos de evaluación y acreditación de PE de pregrado contabilizados de acuerdo a los criterios CIEES y COPAES, de las más de 182 licenciaturas que se ofertan en esta institución; esta práctica seguramente

se convertirá en capital para que los logros en el SEMS de UdeG igualen los resultados, por lo que el beneficio de capitalizar la experiencia en este sentido por el subsistema es evidente.

Es de esta forma como la comunidad del SEMS en la UdeG se encuentra atendiendo la propuesta de la política pública nacional, con la esperanza de que ésta permita el acceso a los recursos económicos señalados desde el propio Plan Sectorial; ya que la asignación presupuestal como se sabe, permite la real implementación no solo de un nuevo currículum, sino de toda una reforma que se detuvo a subrayar la importancia de asignarle identidad a este nivel educativo, identidad que impacta en el colectivo social y en el educativo aún más, ya que este puede identificar diversidad de elementos que la reforma incluye por ejemplo, oferta educativa, infraestructura, tecnología por citar algunos, mientras tanto la comunidad académica toma como fundamento su propia actitud y su competencia.

Los gestores en estas escuelas tienen claro en qué consiste la calidad más allá de los prerequisites establecidos por cualquier modelo de acreditación, también saben no sólo dónde buscar la mejora continua, sino cómo asegurar la calidad: a partir del perfeccionamiento de la comprensión del rol educativo y del plan de estudios, de la excelencia, de la calidad de cada uno de los procesos áulicos, de los procesos académicos, de los procesos de vida académica del trabajo colegiado, en la medida en que se fortalezca la convicción de los que participan ahí; no solo para ser mejores profesores, sino para ser simplemente mejores profesionales.

Mientras tanto se continúa con el reconocimiento de acercamientos a la certidumbre y la esperanza.

Referencias bibliográficas

Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (6ª ed.) (1998). México: Mc Graw Hill Editores.

BUSTOS, G. (1988). *Jalisco desde la Revolución. Tomo XI.* México: Gobierno del Estado de Jalisco. UdeG.

CARMONA, R.; PAVÓN, M.F. (2010). “Cambios en educación media superior ¿Y la RIEMS?”. En: *El Financiero*.

Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. (2009). *Manual de operación para evaluar planteles que solicitan ingresar al Sistema Nacional del Bachillerato.* México: Sistema Nacional de Bachillerato.

CHÁVEZ, I. (1964). *Reforma del bachillerato universitario.* México: UNAM

Diario Oficial de la Federación. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Acuerdo número 442 Manual de Ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato. 26 de Septiembre del 2008. Primera Sección. p.50. México, D. F.

GUERRERO, M. (2008). *El recurso del método* (1ª ed.). México: Ed. De la noche.

Junta de Castilla y León (2004). *Trabajando con los procesos: Guía para la gestión por procesos.* España: Ed. Junta de Castilla y León.

MALHOTRA, N. (2008). *Investigación de mercados* (5ª ed.). México: Ed. Pearson Educación de México.

Secretaría de Educación Pública. (1991). *La Educación Media Superior en México. Modernización Educativa 1989-1994.* México: SEP.

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2008). *Reforma integral de la educación media superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.* México: Secretaría de Educación Pública.

(2008). *“Hacia la construcción de un sistema nacional de evaluación de la educación media superior”*. México: Secretaría de Educación Pública.

Universidad Nacional Autónoma de México. (1931). *Anuario 1931-1932*. Sección Editorial. México: UNAM

Universidad de Guadalajara. (s/f). *Documento Base del Bachillerato General*. Dirección General Académica. Dirección Académica. México: UdeG.

(1991). *Guía Académica 1991 (Versión Sintética)*. Colección: Aula Magna. Dirección de Publicaciones. México: UdeG.

(1993). *Modelo Básico de Organización*. Propuesta de la Comisión Especial para la Descentralización del Consejo General Universitario. México: UdeG.

Páginas web consultadas

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (s.f). *Directorio Nacional de Instituciones de Educación Superior*. [Fecha de consulta: 4 de agosto del 2010]. Disponible en: <http://www.anuies.mx/la_anuies/diries/>

Consejo Estatal de Población. (s.f). [Fecha de consulta: 3 de septiembre del 2010]. Disponible en: <<http://coepo.jalisco.gob.mx/index.htmlescolar.udg.mx>>

Coordinación de Control Escolar. (s.f). [Fecha de consulta: 3 de septiembre del 2010]. Disponible en: <<http://www.escolar.udg.mx/>>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (30 de junio del 2010). *Población total por grupo quinquenal de edad según sexo, 1950 a 2005*. [Fecha de consulta: 24 de septiembre del 2010]. Disponible en: <<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/soc/sis/sisept/default.aspx?t=mpob03&s=est&c=3180>>

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (13 de julio de 1993). *Ley General de Educación*. [Fecha de consulta: 17 de agosto del 2010]. Disponible en: <<http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/normateca/LeyGeneraldeEducacion.pdf>>

Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. [Fecha de consulta: 17 de agosto del 2010]. Disponible en: <<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico%20Programa%20nacional%20de%20educacion%202001-2006.pdf>>

Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa sectorial de educación pública 2007-2012*. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/prog_sec.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (s.f). [Fecha de consulta: 2 de septiembre del 2010]. Disponible en: <<http://www.sep.gob.mx/swb/>>

Coordinación General de Planeación y Desarrollo Institucional.

Universidad de Guadalajara (31 de mayo del 2010). *Numeralia institucional*. [Fecha de consulta: 14 de junio del 2010]. Disponible en: <<http://www.copladi.udg.mx/sites/default/files/Numeralia%20Agosto%202010.pdf>>

Sistema de Educación Media Superior de la UdeG.

Secretaría de Educación Media Superior (s.f). *Alumnos en educación superior de 2000 a 2005*. [Fecha de consulta: 24 de septiembre del 2010]. Disponible en: <http://www.sems.gob.mx/Extranet/asp/Archivos/Estadísticas_SEP_2000-2005.pdf>

Universidad de Guadalajara. Consejo General Universitario. (1994) *Estatuto General de la Universidad de Guadalajara*. [Fecha de consulta: 20 de abril del 2010]. Disponible en: <<http://www.secgral.udg.mx/normatividad/index.php>>

Universidad de Guadalajara. Consejo General Universitario. (1994) *Estatuto Orgánico del Sistema de Educación Media Superior de la universidad de Guadalajara*. [Fecha de consulta: 30 de abril del 2010]. Disponible en: <<http://www.secgral.udg.mx/normatividad/nespecifica.php>>

Universidad de Guadalajara. Consejo General Universitario. (1994) *Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara*. [Fecha de consulta: 15 de mayo del 2010]. Disponible en: <<http://www.secgral.udg.mx/normatividad/index.php>>

Universidad de Guadalajara, Coordinación de Control Escolar. (s.f). *Concentrado de admisión calendario 2010-B*. [Fecha de consulta: 13 de septiembre del 2010]. Disponible en: <<http://www.escolar.udg.mx/>>

Sobre los autores

Aguinaga Vázquez Carmen Patricia de

asesoraguinaga@yahoo.com.mx

Profesora investigadora del Departamento de Desarrollo Social de la Universidad de Guadalajara. Egresada de esta misma casa de la Licenciatura en Trabajo social y Maestría en tecnologías para el aprendizaje por la Universidad de Tamaulipas, con diplomados en Orientación Familiar, Elaboración de medios para modalidad educativa abierta y a distancia y formador de formadores en modalidades no convencionales. Cargos desempeñados dentro de la Universidad de Guadalajara vigentes: responsable del área de Tecnologías para el aprendizaje del Departamento de Desarrollo Social, presidenta de la academia de Métodos de Investigación social, miembro del cuerpo académico Desarrollo Social y Educación. Miembro de la red de investigación sobre desarrollo y trabajo de la región centro de occidente.

Aquino Zúñiga Silvia Patricia

saquinozuniga@yahoo.com.mx

Profesora-investigadora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Doctorado en Educación por la Universidad de la Habana, Cuba. Ha desarrollado proyectos de investigación en el área de evaluación educativa, principalmente del desempeño del profesor universitario. Ha colaborado en proyectos de investigación con financiamiento externo sobre evaluación de programas a distancia, evaluación de competencias docentes de profesores de inglés. Ha participado en diversas publicaciones de artículos en revistas internacionales, capítulos de libros y libros sobre evaluación. Ha participado en congresos nacionales e internacionales en México, Chile, El Salvador y Cuba.

Ávila González Claudia

asesoravila@yahoo.com.mx

Es egresada de la Universidad de Guadalajara. Estudió la Licenciatura y la Maestría en Trabajo Social y el Doctorado en Metodología de la Enseñanza. Ha llevado a cabo investigaciones sobre educación en sistemas no convencionales, desarrollo de competencias y sobre el uso de las nuevas tecnologías aplicadas al aprendizaje. De 2003 a 2010 fue titular del Departamento de Desarrollo Social de la Universidad de Guadalajara. Actualmente es profesor e investigador titular A a tiempo completo en el Departamento de Desarrollo Social. Ha impartido cursos en la Maestría en Trabajo Social y la Maestría en Gestión y Desarrollo Social de la Universidad de Guadalajara. Representante del cuerpo académico Desarrollo Social y Educación. Miembro de la red de investigación sobre desarrollo y trabajo de la región centro de occidente. Ha participado en diversos congresos nacionales e internacionales y es coautora de diversos libros que versan sobre el desarrollo social y la educación.

Báez Chávez Ireri

ireribaez@hotmail.com

Investigadora de la Escuela Normal de Valle de Bravo, Estado de México; se ha desempeñado en el ámbito de la Educación Normal, como docente frente a grupo, coordinadora académica del Departamento de Educación Normal, Directora de la Escuela Normal de Valle de Bravo y ha sido participante en los equipos de planeación y dictaminación estatal y nacional del Plan Estatal para el Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN). Actualmente es líder del Cuerpo Académico en Formación *La Profesionalización de la Docencia, Formación y Desempeño* de la misma institución.

Bañuelos González Francisco Javier

javierb@cucea.udg.mx

Es Maestro en Gestión y Políticas de la Educación Superior (UdeG-Conacyt). Es profesor de la Universidad de Guadalajara, adscrito al Departamento de Recursos Humanos del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), donde ha participado directamente

como corresponsable en los procesos de acreditación y re-acreditación del Programa Académico de Recursos Humanos. Entre sus publicaciones se encuentra el libro: *Cómo transitar de los conflictos hacia la negociación. Un enfoque empresarial* (2012). Editorial Amate.

Barragán Molina Elsa Ofilia

ebarra@uadec.edu.x

Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila. Estudios de postdoctorado en teoría de la Ciencia. Maestra-investigadora a tiempo completo en la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades con perfil PROMEP. Ha publicado artículos de investigación y ensayos acerca de metodología de la investigación.

Bastidas Valdez Blanca Verónica

Maestra en Desarrollo Organizacional por el Centro Universitario de Tijuana. Posgraduada en Administración de Recursos Humanos por el Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS). Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Baja California. Profesora a tiempo completo en licenciatura y en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación adscritos a la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC Mexicali. Miembro del cuerpo académico registrado ante PROMEP denominado Gestión y Administración de Sistemas Educativos.

Botello Valle Lourdes Rocío

Maestra en Desarrollo Organizacional por el Centro Universitario de Tijuana. Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma de Baja California. Profesora a tiempo completo en licenciatura y en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación adscritos a la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC Mexicali. Colaboradora del cuerpo académico registrado ante PROMEP denominado Gestión y Administración de Sistemas Educativos.

Cepeda González María Cristina

Maestra en Ciencias, profesor-investigador a tiempo completo con Perfil Promep de la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila. Pertenece desde el 2003 (colaborador) al Cuerpo Académico “Desarrollo Humano” de la propia Facultad y desde el 2000, es miembro activo del mismo, y participa en investigaciones de impacto local y regional. Ha participado en diversos congresos como ponente, al tiempo que imparte diversas materias en la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Conchas David Elicerio

elicerioconchas@gmail.com

Licenciado en Psicología por la Universidad de Guadalajara. Maestro en Gestión y Políticas de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. Realizó una estancia de investigación en la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha colaborado en la realización de artículos sobre “Perfiles Psicoeducativos y académicos de estudiantes de primer ingreso a la Universidad de Guadalajara”. Asesor en cursos de capacitación continua para profesores de educación básica de la SEP, en temas de “El manejo de la disciplina y la violencia escolar” y “El desarrollo de la personalidad del educando”. Diseño e implementación de talleres acerca de “Estrategias para mejorar la memoria” y “Leer a nivel universitario”.

Díaz Unzueta Irma

idiaz@ujed.mx

Profesor-investigador de la Facultad de Ciencias Químicas en la Universidad Juárez del Estado de Durango. Doctora en Educación por la UA de Morelos, con más de 25 años de experiencia académica-administrativa. Actualmente dedicada a investigar problemas educativos relacionados con: la planeación institucional de programas y de cuerpos académicos, el desarrollo de los procesos de evaluación y acreditación, la aplicación de las políticas educativas a través de los programas, como PROMEP, PIFI, PIFOP, FIUPEA, coordinando la evaluación y diseño curricular a nivel institucional, la formación y educación continua de profesores y más recientemente

involucrada con la calidad del rendimiento escolar de los estudiantes. En la actualidad, es responsable del cuerpo académico de investigación educativa de las ciencias químicas, responsable del proyecto PIFI de la DES C. Químico Biológicas; ha participado recientemente en eventos nacionales e internacionales con los siguientes temas: experiencias derivadas de los procesos de evaluación y acreditación de programas educativos y guía para la elaborar planes de estudio bajo el diseño de competencias, entre otros.

Diéguez Delgadillo Paz

Licenciada en Administración Educativa; maestra en Administración y Gestión de Instituciones Educativas; Doctorado en Educación. Perfil PROMEP desde 2008 y vigente hasta 2014. Profesora-investigadora a tiempo completo en la Facultad de filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla: Integrante del Cuerpo Académico de Educación Superior de la BUAP (en Consolidación) Líneas de Investigación; Políticas Públicas, Cultura Académica y Evaluación Institucional.

Espericueta Medina Marta Nieves

mn_esperocueta@hotmail.com

Maestra en Ciencias. Profesor e investigador a tiempo completo con Perfil PROMEP adscrito a la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila. Integrante desde el 2000 del Cuerpo Académico en consolidación “Desarrollo Humano” de la propia Universidad, trabaja la línea de investigación proceso enseñanza aprendizaje en el sistema educativo”. Desarrolla investigaciones de impacto local y regional. Ha participado en diversos congresos como ponente, al tiempo que imparte materias como Sistemas Educativos y Organización de Sistemas Educativos Extranjeros en la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

González Altamirano Jaime Alonso

jaime_glezalt@yahoo.com.mx

Licenciado en Ingeniería Química por la Universidad de Guadalajara y candidato a Maestro en Gestión y Políticas de la Educación Superior,

programa reconocido en el padrón de excelencia del CONACYT (PNPC), impartido en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas por la Universidad de Guadalajara. Desarrolla su tesis sobre la relación que existe entre los programas de servicio social con respecto a sus aportaciones e impactos en el marco de la responsabilidad social de una universidad pública mexicana.

Grinsztajn Fabiana

fabianagrin@gmail.com

Licenciada en Ciencias de la Educación UBA. Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías FLACSO. Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión Educativa FLACSO. Doctoranda de Educación en UNTREF-UNla. Directora de la Especialización en Docencia Universitaria en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires. Coordinadora operativa del proyecto *Buenas prácticas de evaluación y acreditación en la Universidad*, dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos UBA. Docente Investigadora, desarrolla actividades académicas de grado y posgrado. Ha dirigido proyectos de extensión universitaria. Ha publicado artículos en diversas revistas y presentado trabajos de investigación y experiencias pedagógicas en congresos nacionales e internacionales. Es evaluadora de proyectos de investigación de diversas universidades. Ha participado de procesos de autoevaluación institucional y de acreditación de carreras de grado y de posgrado en universidades públicas y privadas en Argentina. Ha sido coordinadora de proyectos internacionales de integración de TIC en educación representando al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires 2003-2006 (Unión Europea -Programa @lis)

Hernández Cuevas Ada Aranzazú

adaahc@cucea.udg.mx

Maestra en Planeación de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. Candidato a doctor por el Programa en Cooperación y Bienestar Social de la Universidad de Oviedo, España. Sus líneas de investigación son la gestión, evaluación y calidad en instituciones educativas, la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En sus publicaciones aporta a la tutoría académica, educación en modalidad no convencional y la

gestión institucional. Es profesor investigador en el Centro para la Calidad e Innovación de la Educación Superior del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara, México.

Hirales Pacheco Maura

Maestra en Desarrollo Organizacional por el Centro Universitario de Tijuana. Posgraduada en Administración de Recursos Humanos por el Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS). Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Baja California. Profesora a tiempo completo en licenciatura y en el programa de Maestría en Ciencias de la educación adscritos a la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC Mexicali. Miembro del cuerpo académico registrado ante PROMEP denominado Gestión y Administración de Sistemas Educativos.

Iturbe Vargas Marcela

marcela_iturbe@hotmail.com

Profesora investigadora en la Universidad Autónoma de Chiapas. Es Maestra en Desarrollo Turístico con estudios de Doctorado en la misma línea. Ha sido profesor de licenciatura, posgrado y profesor invitado por España y la UDUAL. Ha ocupado diversos cargos en la gestión institucional desde donde ha dirigido e impulsado el desarrollo académico y el aseguramiento de la calidad de la institución mediante procesos de evaluación, certificación y acreditación. Ha participado como ponente en diversos Congresos nacionales e internacionales, tanto de su ámbito disciplinario como en el área de la investigación educativa.

Januszevski Sebastián

sdjanus@gmail.com

Licenciado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras -FFyL-, Universidad de Buenos Aires-UBA-. Docente de la Universidad de Buenos Aires. Investigador en el proyecto UBACyT F116 “Los cambios en el gobierno de la educación superior en la Argentina a partir de los ’90: El papel de los organismos de coordinación universitaria.” Septiembre 2008–Marzo

2010; investigador tesista en el Proyecto UBACyT 20020100100506 “Las políticas de regulación de los títulos universitarios en Argentina a partir de la Ley de Educación Superior N° 24.521: la acreditación de las carreras de grado”, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Miembro del equipo técnico de acreditación de nivel grado en la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria – CONEAU, Marzo 2010-Diciembre 2010. Coordinador del Programa de Información Académica, Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad de Buenos Aires, diciembre 2010 a la actualidad.

Jiménez Martínez Alejandro Arturo

Licenciado en Historia por la UNAM ENEP Acatlán, Maestro en Historia Moderna y Contemporánea por el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. Fue responsable del proceso de evaluación y acreditación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABJO y Director del Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO. Es Profesor a tiempo completo en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO), Evaluador en el CIEES de Educación y Humanidades y en el Organismo Acreditador COAPEHUM.

León Arenas Martha Patricia

marenas8@hotmail.com

Maestra en Administración de Instituciones y con amplia formación en temas sobre medición y evaluación educativa. Actualmente y desde hace 10 años, colabora como Coordinadora de Evaluación Académica en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en la Vicerrectoría de Docencia. Coordina los programas de Evaluación de la Docencia, el Programa Institucional de Seguimiento de Egresados, la Evaluación Colegiada del Aprendizaje por Asignatura y más recientemente, el análisis de trayectorias estudiantiles. Coordina los Grupos de Trabajo Académico de estos programas, en los que participan docentes de toda la institución y a los que asesora para la realización de análisis estadísticos especializados y la elaboración de reportes que son turnados a los colectivos académicos correspondientes.

Macías Espinoza Fabiola

faby_holamacias@yahoo.com.mx

Licenciada en Psicología, y Maestra en Gestión y Políticas de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara, Profesora en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud adscrita al Departamento de Disciplinas Filosóficas Metodológicas e Instrumentales, ha trabajado en la línea de investigación sobre la formación del psicólogo en México, ha sido miembro de la Red Colaborativa de Recursos Humanos en Salud, autora del capítulo de libro “Análisis de los perfiles de egreso de las carreras de Psicología en México: Un estudio con 61 instituciones formadoras públicas y privadas”.

Marúm Espinosa Elia

eliamarume@yahoo.com

Doctora en Economía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestría en Economía por el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE). Licenciada en Economía por la Universidad Veracruzana. Es Profesora investigadora y Directora del Centro para la Calidad e Innovación de la Educación Superior (CCIES), del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Responsable de la Cátedra UNESCO “Género, Liderazgo y Equidad” con sede en CUCEA de la Universidad de Guadalajara. Ha sido Secretaria Académica de la ANUIES, investigadora invitada en el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, Visiting Scholar en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Arizona, Estados Unidos. Es Autora de 5 libros científicos, uno de texto y uno de poesía, coautora de más de 30 libros y de diversos artículos científicos y de difusión

Mazo Sandoval Isabel Cristina

icmazo@hotmail.com

Profesor-investigador titular A a tiempo, Adscrita a la Facultad de Administración Agropecuaria y Desarrollo Rural de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Integrante del Cuerpo Académico en formación de Sujetos y

procesos escolares para el desarrollo Regional. Estudió la Licenciatura en Contaduría Pública en la Facultad de Contabilidad y Administración de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Realizó la Maestría en Enseñanza de las Ciencias, en el Universidad Autónoma de Sinaloa, y cuenta con estudios de Doctorado en Educación, en la Escuela Normal de Sinaloa. Se desempeña en las asignaturas del área contable. Ha impartido cursos como maestro invitado en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Ha presentado trabajos de investigación sobre el área educativa en varios congresos del país.

Medina Espinosa Jesica María

Maestra en Dirección Estratégica de la Calidad por la Universidad de Guadalajara. Sus líneas de investigación son la gestión, evaluación, acreditación, certificación y calidad en instituciones educativas. En sus publicaciones aporta a la gestión, a la calidad educativa, y la gestión institucional. Es profesor en el Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara.

Mexia Angulo Hermelinda

melimexia@hotmail.com

Catedrática de la Universidad Autónoma de Sinaloa, adscrita a la FAADER como PITC titular “A”, desde Febrero 1991 a la fecha, egresada de la Licenciatura en Contaduría Pública en el CESGAC, con Maestría en Planeación en el área Financiera UAS, estudios de Doctorado en Pedagogía en el CIIEN, Integrante del CAEF: “Sujetos y procesos escolares para el desarrollo regional”, desempeño académico en los módulos del área de investigación profesionalizante de la Licenciatura en Contaduría Pública Fiscal. Ha presentado trabajos de investigación del área educativa en varios congresos del país y colaborador en obras; “Educar para una cultura ambiental” y “Agenda ambiental siglo XXI”.

Moo Canul María de Jesús

mariajmc@uqroo.mx

Maestra en Comunicación Corporativa. Licenciatura en Sistemas Comerciales con Mención Honorífica. Profesora a tiempo completo adscrita al Departamento de Estudios Sociales y Empresariales de la Universidad de Quintana Roo. Cuenta con 5 años de experiencia apoyando administrativamente a la Dirección de la División de Desarrollo Sustentable en actividades de acreditaciones de calidad en programas educativos. Ponente nacional e internacional en temas de comunicación corporativa y mercadotecnia turística, así como participación en proyectos de investigación financiados.

Morales Ibarra Rafael

rafaelmi7@hotmail.com

Licenciado en Economía por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Maestro en estadística y candidato a Doctor en Economía por el Colegio de Postgraduados. Es autor y coautor de diversos artículos en áreas de economía y estadística aplicada, así como en estudios sobre evaluación y acreditación de programas educativos en el sistema universitario. De 2006 a 2011 se desempeñó como Coordinador General de los procesos de evaluación y acreditación de programas educativos de la UAEM. Es integrante del Cuerpo Académico Métodos Mixtos aplicados al Desarrollo Regional y profesor-investigador a tiempo completo en dicha institución.

Moreno Nieto Daphne Denissa

daphne-dmn-89@live.com.mx

Licenciada en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila. Capacitador del curso “Internacionalízate” en la Universidad Autónoma de Coahuila, en la ciudad de Saltillo, Coahuila, ponente en el 10° Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación en la Universidad Veracruzana, en la ciudad Boca del Río, Veracruz, asistente del Congreso Internacional Retos y Expectativas en la Universidad de Guadalajara

(2010), en la ciudad de Guadalajara, Jalisco. Asistente y participante en el curso taller de planeación escolar: Estrategias Básicas. Asistente y participante en el curso taller: Evaluación del aprendizaje.

Moreno Rosano María Patricia

pmr1993@hotmail.com

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Profesora a tiempo completo de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en la Licenciatura de Relaciones Internacionales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Líneas de Investigación: Universidad y Gobierno, Internacionalización de la Educación Superior y Evaluación Educativa. Miembro del Consejo de Docencia de la BUAP.

Muñoz Martínez Martha Elia

Ingeniero Bioquímico en Alimentos (ITD). Maestría en Investigación y Administración de instituciones de educación superior. Directora de la Facultad de Ciencias Químicas 2004-2010 y 2010-2016. Perfil PROMEP 2003-2015. Medalla al mérito Luis Donaldo Colosio Murrieta (2008). Creación de Maestría en Ciencias Biomédicas (2007) elevando la escuela de C.Q. a Facultad Creación de Maestría en Biología Molecular y Celular (2012). Rediseño curricular de las carreras (Químico Farmacéutico Biólogo e Ingeniero en Ciencias de los Materiales) (2007). Creación de la carrera Químico-biotecnólogo (2010). Participó en la elaboración de plan de desarrollo para la facultad 2005-2010 y 2011-2016. Acreditación de la carrera Químico Farmacéutico Biólogo por 5 años (2009), acreditación de la carrera Ingeniero en Ciencias de los Materiales (2010), dos cuerpos en consolidación (2011).

Nosiglia María Catalina

catinosiglia@gmail.com

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Profesora regular a cargo de la cátedra de Política educacional en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA e investigadora del Instituto

de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la misma Universidad. Ha dirigido numerosos Proyectos de Investigación UBACYT y actualmente se desempeña como Secretaria de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires.

Ordóñez de la Cruz Fátima Gabriela

fatimita28@hotmail.com

Es Licenciada en ciencias de la educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT); especialista en ciencias antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa, y Maestra en Gestión y Políticas de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. Actualmente es coordinadora de posgrados del CIATEJ, A.C. Centro Público de Investigación del Sistema SEP-CONACYT. Entre sus líneas de investigación se encuentran: evaluación de la educación superior, calidad, política pública y currículum.

Ponce Contreras María Guadalupe

lupitaponce52@hotmail.com

Doctorado en Ciencias de la Educación desde 2004, Maestría en ciencias de la educación y Maestría en metodología de la investigación. Profesora de la Universidad Autónoma de Coahuila. Diplomado en docencia, participación en congresos internacionales, nacionales y locales. Imparte en el programa de licenciatura las materias de teoría educativa y modelos educativos. En la maestría en metodología de la investigación imparte la materia de observación, medición y escalas. En la maestría de ciencias de la educación coordina el curso de diseño curricular.

Ramírez Alonso Norberto Juan

norb.ramirez@gmail.com

Licenciado en Relaciones Internacionales por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Programa de movilidad nacional, UNAM 2009-2. Curso de Verano 2009, México Contemporáneo, Colegio de México. Prestador de servicio social para la realización del Proyecto “Internacionalización de

la Educación Superior”, encabezado por la Dra. Patricia Moreno Rosano (Profesora-Investigadora, BUAP).

Rivadeneira Carolina

crivadeneira@rec.uba.ar

Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA) en el Área de Política Educacional bajo la dirección de María Catalina Nosiglia. Ha sido adscripta de la Cátedra de Política Educacional (Facultad de Filosofía y Letras-UBA). Actualmente se desempeña como Asistente Técnica en la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires y participa como Asesora Pedagógica en programas del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Rivera Gómez Elva

elva.rivera@gmail.com

Profesora-investigadora del Colegio de Historia, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Doctora en Historia y Estudios Regionales por la Universidad Veracruzana, México. Preside la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y Cuerpos Académicos de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I; del Padrón de Investigadores de la VIEP-BUAP; e integrante del Padrón de Profesores(as) con Perfil PROMEP-SEP, México. Pertenecer al Cuerpo Académico en Consolidación de Estudios Históricos. Experta en estudios de género, historia de las mujeres, masculinidades y enseñanza de la historia con perspectiva de género. Coautora de *Miradas diversas. Estudios Antropológicos, históricos y Filosóficos Vol. II Conservación de la Memoria Histórica: Enseñanza, Patrimonio y Acervos Antiguos* (2012). México: Universidad Autónoma de Querétaro; Ha publicado numerosos capítulos sobre temas de historia de las mujeres y estudios de las masculinidades.

Rosario Muñoz Víctor Manuel

vrosario14al18@hotmail.com

Es Doctor en Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. Maestro en Educación por el ITESO. Ingeniero Agrónomo por la Universidad de Guadalajara. Licenciado en Pedagogía por la Normal Superior de Jalisco. Profesor certificado por el Programa de Mejoramiento del Profesorado de la Secretaría de Educación Pública, México. Profesor – Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Guadalajara) y de la Universidad de Guadalajara (Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas). Experto en procesos de cambio institucional. Coordinador de procesos institucionales para el diseño de modelos educativos y centros universitarios (Universidad de Guadalajara, México). Trabaja la línea de investigación sobre calidad e innovación de la educación superior, específicamente en proyectos de gestión, curriculum, práctica docente y cambio institucional. Creador del Modelo de Gestión de Intervención Permanente para la Educación Superior. Autor y/o coordinador de 21 libros publicados. Coordinador y miembro de comisiones para el diseño curricular de programas educativos. Integrante de redes de académicos de América Latina. Creador del Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad. Fundador de la Red de Académicos de Iberoamérica A.C.

Salas Durazo Iván Alejandro

ivan_asd@hotmail.com

Es Doctor en Ciencias Económico Administrativas, Maestro en Gestión y Políticas de la Educación Superior, Especialista en competencias docentes, Ingeniero Industrial en Instrumentación y Control de Procesos y Tecnólogo en Electrónica y Comunicaciones. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores en su calidad de Candidato. Actualmente es Jefe del Departamento de Estudios de Nivel Licenciatura en el Centro de Enseñanza Técnica Industrial. Entre sus principales líneas de investigación se encuentran: redes, trayectorias académicas y economía de la educación.

Sanlúcar Estrada Ramona Elizabeth

Licenciada en Ciencias de la Educación. Maestra en Administración Educativa. Profesora Investigadora a tiempo completo en la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, con catorce años de experiencia docente en los programas educativos de las Licenciaturas en Ciencias de la Educación, Desarrollo Cultural y la Maestría en Educación, así como diez años de experiencia administrativa en educación superior en las áreas de Dirección de Planeación y Evaluación Institucional, Dirección de Investigación y Posgrado, Coordinación de Investigación y Posgrado de la UJAT y en la Coordinación de Proyectos Estratégicos de la Subsecretaría de Coordinación y Desarrollo de la Educación Media y Superior de la Secretaría de Educación del estado de Tabasco.

Vargas López María del Carmen

mcvlopez3@gmail.com

Licenciada en Ciencias de la Educación. Maestría en Educación Superior. En elaboración de tesis doctoral en Educación Superior. Profesor-investigador titular A a tiempo completo en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Adscrita a la División Académica de Educación y Artes y al Cuerpo Académico de Educación, innovación y cultura. Líneas de investigación: Currículum y evaluación educativa. Miembro del padrón y del Sistema estatal y de investigadores del estado de Tabasco y de la Red de Historia de las Universidades estatales de México.

Vázquez García Joaquín

joaquin vazquez@uabc.mx

Doctor en Educación y Maestro en Desarrollo Organizacional por el Centro Universitario de Tijuana. Posgraduado en Administración de Recursos Humanos y en la Licenciatura en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Baja California. Profesor a tiempo completo en licenciatura y en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación adscritos a la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC Mexicali. Miembro del cuerpo académico registrado ante PROMEP denominado Gestión y Administración de Sistemas Educativos.

Villaseñor Gudiño María Guadalupe

gvillase@cucea.udg.mx

Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara (UDG-CUCSH). Profesora Investigadora Titular “B” (UDG-CUCEA-CCIES). Perfil Deseable PROMEP. Cuerpo Académico CA-UDG-124. Proyecto: Formación de Recursos Humanos desde la multiperspectiva del Desarrollo Sustentable. Miembro de Cátedra UNESCO “Género, Liderazgo y Equidad” (UNESCO-UDG-CUCEA), miembro de la Red de Académicos de Iberoamérica, A.C., y de la Sociedad de Maestras Delta Kappa Gamma Internacional (Estado Jalisco-Capítulo Alpha).

Yáñez Flores Sara Margarita

Profesor e investigador a tiempo completo en la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Cuahuila. Doctor en Ciencias de la Educación. Pertenece desde el 2004 (colaborador) al Cuerpo Académico “Desarrollo Humano” de la propia Facultad y desde el 2006. Desarrolla investigaciones de impacto local y regional. Ha participado en diversos congresos como ponente, al tiempo que imparte diversas materias en la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Zapata Vásquez María Isabel

maisabelzapatav@hotmail.com

Licenciada en Ciencias de la Educación y Maestra en Planeación de la Educación Superior. Profesor Investigador a tiempo completo en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco con 21 años de antigüedad. Perfil Promep. Evaluadora del PIFI y de los CIEES. Diversos cargos administrativos en los que destacan Directora General de Planeación y Evaluación Institucional UJAT 2000-2003, Secretaria de Servicios Académicos 2004-2012 UJAT y actual Subsecretaria de Coordinación y Desarrollo de la Educación Media y Superior en la Secretaría de Educación del estado de Tabasco.

