



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE PUEBLA**

**VICERRECTORÍA DE POSGRADOS E INVESTIGACIÓN
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

**EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD ACADÉMICA Y LA
CULTURA DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL:
*ANÁLISIS EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARTICULARES DE
MÉXICO.***

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA
MARTHA PATRICIA J. GUTIÉRREZ CARDONA**

**DIRECTORA
DRA. MARÍA DE LOURDES REYES VERGARA**

PUEBLA, MÉXICO. AGOSTO DE 2016



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyła**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Puebla, Pue. a 10 de Julio de 2016

Dra. Gabriela Croda Borges

Directora Académica del Doctorado en Pedagogía

PRESENTE

Estimada Dra. Croda:

Por este medio le saludo y quiero hacer constar que he tenido el gusto de dirigir la tesis de la Mtra. Martha Patricia J. Gutiérrez Cardona, titulada: ***"El Aseguramiento de la Calidad Académica y la Cultura de Evaluación Institucional: Análisis en instituciones de Educación Superior Particulares de México"***.

He seguido el trabajo y esfuerzo empeñados por la Mtra. Patricia y puedo considerar que la Investigación se ha concluido bajo la metodología y sistematización pertinente. De manera que la Tesis realizada amerita ser presentada y defendida para optar por el grado de Doctor, de acuerdo a los lineamientos y reglamentos de la Universidad.

Sin más por el momento, me pongo a sus órdenes.

ATENTAMENTE



Dra. María de Lourdes Reyes Vergara

DEDICATORIA

A Manuel, Carla y Diego.

A Judith, Miguel y Claudia.

AGRADECIMIENTOS

A la comunidad UPAEP, mi alma mater, de la que he recibido mucho de lo que soy, por su apoyo y confianza.

A la Dra. María de Lourdes Reyes Vergara, por sus enseñanzas y asesoramiento en esta experiencia de investigación.

Al Dr. Jorge Medina Delgadillo, por su confianza y motivación para seguir adelante en la culminación de esta etapa formativa.

A los participantes del estudio, por su disposición y desinteresada colaboración.

A mis estudiantes, que me han dado la oportunidad de responder a mi vocación profesional.

ÍNDICE

Resumen	10
Abstract.....	11
Introducción.....	12
Capítulo 1. Visión general de la investigación.....	16
1.1 Antecedentes	16
1.2 El problema de investigación.....	19
1.3 Objetivo general.....	19
1.4 Objetivos específicos	19
Capítulo 2. Marco contextual. Evaluación, calidad y política educativa en Instituciones de Educación Superior (IES).....	21
2.1 La Educación Superior en México.....	21
2.1.1 La Educación Superior Pública y Privada.....	26
2.1.2 Retos y compromisos de las Instituciones de Educación Superior de México en temas de aseguramiento de la calidad.	29
2.2 La Evaluación en el marco de la Educación Superior en México.	32
2.2.1 Concepto y características de la evaluación.	32
2.2.2 Acciones que impulsaron el desarrollo de la evaluación.	35
2.3 Política educativa nacional y sus planteamientos para la evaluación.	45
2.3.1 Programa Nacional de Educación PNE 2001-2006.	46
2.3.2 Programa Sectorial de Educación PSE 2007-2012.	47
2.3.3 Programa Sectorial de Educación PSE 2013-2018.	49
2.3.4 Asociación Nacional de Universidades de Educación Superior ANUIES.....	54

2.4 La evaluación institucional y la calidad académica en las IES particulares.	57
Capítulo 3. La cultura de evaluación institucional	60
3.1 Los conceptos de evaluación y calidad	60
3.2 Acreditación: características, beneficios y desafíos.....	67
3.3 Aseguramiento de la calidad educativa	70
3.4 La cultura de evaluación institucional	71
Capítulo 4. Tendencias y organismos acreditadores	76
4.1 Tendencias nacionales de la evaluación institucional.....	76
4.1.1 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).....	76
4.1.2 Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES).	77
4.2 Organismos acreditadores nacionales en la evaluación institucional	78
4.2.1 Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES).	79
4.2.2 Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES).	82
4.2.3 Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).	86
4.2.4 Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).	91
4.3 Tendencias internacionales de la evaluación institucional	92
4.4 Organismos acreditadores internacionales en la evaluación institucional.....	94
4.4.1 Southern Association of Colleges and Schools Commission on Colleges (SACSCOC).....	95
4.4.2 Western Association of School and Colleges (WASC).	96
Capítulo 5. Marco metodológico	102
5.1 Tipo de investigación.....	102

5.2 Selección y características de los participantes	105
5.3 Técnicas de indagación. Instrumento de recogida de datos	109
5.4 Procedimiento	114
Capítulo 6. Categorización y análisis de resultados	116
6.1 Procesos de evaluación institucional	117
6.2 Arquitectura de indicadores de calidad académica.....	124
6.3 Planes de mejora continua	126
6.4 Sistemas de información para la toma de decisiones.....	128
6.5 Diseño de políticas.....	130
6.6 Cultura de evaluación institucional.....	131
Conclusiones.....	135
Bibliografía.....	139
Anexo 1. “Guía de entrevista”	149

Índice de Figuras	Pág.
Figura 1. Distribución de la Educación Superior 2014-2015 por género.	23
Figura 2. Tipo de sostenimiento de estudiantes inscritos en 2014-2015 de E.S..	23
Figura 3. Estudiantes inscritos en el ciclo 2014-2015 de E.S. por nivel.	24
Figura 4. Distribución de matrícula de Licenciatura Universitaria y Tecnológica del ciclo escolar 2014-2015, por sexo.	24
Figura 5. Distribución de estudiantes de licenciatura Univ. y Tecnológica inscritos en 2014-2015 por tipo de sostenimiento.	24
Figura 6. Participantes en el proceso de acreditación del COPAES.	85
Figura 7. Etapas del proceso de evaluación diagnóstica de los CIEES.	87
Figura 8. Ejes y categorías de evaluación de los CIEES.	88
Figura 9. Reconocimientos que otorgan los CIEES y su vigencia.	90
Figura 10. Categorías de criterios de la WASC.	98
Figura 11. Ciclo de acreditación de la calidad WASC.	99
Figura 12. Recolección de evidencias institucionales para la WASC.	100
Figura 13. Metodologías en la investigación cualitativa.	104
Figura 14. Distribución por zonas de las instituciones miembros de la FIMPES.	105
Figura 15. Lugares que forman parte de la zona centro de la FIMPES.	106
Figura 16. Lugares que forman parte de la zona noroeste y occidente de la FIMPES.	106
Figura 17. Lugares que forman parte de la zona sur de la FIMPES.	106
Figura 18. Universidades de la zona sur de la FIMPES.	107
Figura 19. Procedimiento de la investigación.	114

Índice de Tablas	Pág.
Tabla 1. Escuelas por sostenimiento y entidad federativa.	25
Tabla 2. Tipología de la Educación Superior.	26
Tabla 3. Dimensiones y tipos de evaluación.	34
Tabla 4. Desarrollo de la Evaluación en los gobiernos presidenciales, de Salinas de Gortari a Peña Nieto.	38
Tabla 5. El aseguramiento de la calidad en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 y su relación con el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018.	52
Tabla 6. Estatus de instituciones acreditadas según la FIMPES.	58
Tabla 7. Comparativo de las versiones I y III de FIMPES.	80
Tabla 8. Organismos acreditadores reconocidos por el COPAES.	85
Tabla 9. Características de los participantes entrevistados.	108
Tabla 10. Proceso del diseño de la entrevista. Primera parte.	109
Tabla 11. Proceso del diseño de la entrevista. Segunda parte.	111

Resumen

El interés que muestran las instituciones de Educación Superior en México por participar en procesos de aseguramiento de la calidad académica se ha incrementado en los últimos treinta años. Esta participación les demanda someterse a procesos de evaluación institucional donde, después de mostrar los criterios de calidad solicitados por los organismos y asociaciones evaluadoras, tiene como consecuencia la acreditación, condición que las posiciona socialmente como instituciones con calidad académica y también con un requisito clave de competitividad respecto a otras opciones de Educación Superior.

En esta investigación, de tipo cualitativo, se seleccionaron como sujetos de estudio algunos miembros de instituciones de Educación Superior de la zona sur de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior. Se exploró por medio de entrevistas experiencias relacionadas con procesos de evaluación institucional y de aseguramiento de la calidad académica con el propósito de identificar características que muestren en las instituciones la existencia de una cultura de evaluación institucional. Específicamente, se analizaron características de la etapa de autoevaluación institucional, los indicadores de calidad que consideran las instituciones, la presencia de planes permanentes de mejora continua, las características de los sistemas de información relacionados con la acreditación y la existencia de políticas institucionales. Entre las conclusiones se advierte que las instituciones particulares de Educación Superior en México presentan aún muchos retos para mostrar la existencia de una cultura de evaluación institucional y para dar respuestas a las exigencias de calidad académica que se requieren en este siglo XXI.

Palabras clave: aseguramiento de calidad académica, acreditación, evaluación institucional.

Abstract

The interest shown by Higher Education institutions in Mexico for participating in processes of academic quality assurance has increased over the last thirty years. This participation requires them to go under institutional assessment processes where, after showing the quality criteria requested by agencies and evaluative associations, results in accreditation, a condition that socially places them as institutions with academic quality and also with a key competitiveness requirement compared to other Higher Education options.

In this qualitative research, some members from Higher Education institutions in the southern zone of the Federation of Mexican Institutions of Higher Education (FIMPES) were selected as study subjects. It was explored, through interviews, experiences related to institutional evaluation and academic quality assurance in order to identify characteristics that show in institutions the existence of a culture of institutional assessment. Specifically, characteristics of the stage of institutional self-evaluation, quality indicators institutions consider, the presence of permanent continuous improvement plans, the characteristics of information systems related to accreditation and the existence of institutional policies were analyzed. Among the conclusions, it is warned that Higher Education private institutions in Mexico still have many challenges for showing the existence of a culture of institutional evaluation and responding to the demands of academic quality required in this century.

Keywords: academic quality assurance, accreditation, institutional assessment.

*Algunos ven las cosas que existen y se preguntan ¿Por qué?...
Yo prefiero mirar las cosas como deberían ser y preguntarme
¿Por qué no?*

Bernard Shaw

Introducción

La evaluación es un proceso esencial para obtener información respecto a algo y aunque su aplicación más común es verificar el logro de los propósitos perseguidos, es importante que esté presente desde el momento de la planeación. Sus aportaciones van en muchos sentidos ya que ayuda a diagnosticar el estado en el que se encuentra una situación, una persona o una institución, da una mirada retrospectiva de lo que se ha hecho y permite reflejar los aciertos y errores de lo que se evalúa; da la posibilidad de corregir acciones para reorientar el rumbo en caso de que éstas se aparten de los objetivos buscados y con todas esas acciones, otorga la posibilidad de tener mayor información para la toma de decisiones y garantizar el desarrollo o mejora de lo que se evalúa.

Dada la evidente importancia y beneficios de conocer los resultados de la evaluación, es necesario también reconocer que es un proceso complejo y difícil y que en ocasiones genera insatisfacción y malestar. El simple hecho de saber que algo va a ser evaluado, tiene una connotación en la que seguramente se encontrarán aquellos errores o condiciones negativas que presenta. No se diga del caso de evaluar el grado de habilidades o conocimientos que tiene una persona o las características de calidad que presenta una institución educativa, donde a menudo se busca dar la mejor cara, llegando incluso a falsear información para ocultar las deficiencias.

En el contexto educativo actual es innegable que el interés por el tema de la evaluación institucional y la necesidad que muestran las instituciones de Educación Superior (IES) de intervenir en procesos de aseguramiento de la calidad académica se han incrementado. Esta experiencia de participar en procesos de evaluación trasciende los muros de las instituciones ya que los resultados dan cuenta e informan a la sociedad del tipo de opciones educativas que se encuentran en ella.

El progresivo interés e impulso a los procesos de evaluación y de acreditación como mecanismos para el aseguramiento de la calidad académica se ha intensificado desde la

década de los noventa hasta nuestros días y han ocupado un lugar preponderante en la Política Educativa de la Educación Superior a nivel nacional e internacional, así como en el trabajo de muchos organismos o agencias acreditadoras.

No obstante, ¿a qué se refieren las instituciones cuando ofrecen calidad académica?, ¿qué es ser una universidad de calidad?, ¿cómo puede garantizarse el aseguramiento de la calidad académica en las IES?, ¿qué relación tiene este aseguramiento con los procesos de evaluación institucional, de acreditación, de mejora continua?

Por otro lado, se entiende que la participación de las IES en los procesos de evaluación institucional es voluntaria, pero, ¿qué motiva a una Institución de Educación Superior a participar en estos procesos de evaluación institucional?, ¿será que le interesa conocer sus fortalezas y áreas de oportunidad para actuar en consecuencia y ofrecer una mejor preparación a sus estudiantes?, ¿le preocupa el cumplimiento de su misión institucional y la correspondencia que debe a la confianza que le otorga la sociedad?, el aseguramiento de la calidad ¿es una estrategia mercadológica o una moda que las IES no pueden evadir?, ¿la evaluación institucional y sus resultados se consideran una opción para formar parte de los *rankings* nacionales o internacionales, que ubican a las IES como opciones <<de calidad>>?

Respecto al nivel de participación que muestran los miembros de una institución, ¿este interés de mejora es compartido por toda la comunidad?, ¿existe en la institución una cultura de evaluación institucional o es preocupación sólo de algunos integrantes?, ¿cómo se involucran las diferentes áreas de la institución en los procesos de evaluación institucional y en los procesos de mejora?, ¿cómo vive la comunidad estos procesos de autoevaluación y acreditación?, ¿es una experiencia de mejora que los entusiasma o una práctica caracterizada por sobre-trabajo y burocratización?

Y una vez que las Instituciones de Educación Superior obtiene su diploma que hace constar su acreditación, ¿qué pasa con las instituciones?, ¿mantienen sus planes de mejora en el día a día o esperan a que venga un nuevo proceso de autoevaluación y acreditación para <<ajustar>> la información y ratificar nuevamente su calidad académica?

Considerando estas inquietudes, el desarrollo de la presente investigación se delimita en el análisis de características que muestran instituciones de Educación Superior particulares de México relacionadas con experiencias de autoevaluación y acreditación,

para identificar si existen elementos que revelen la existencia de una cultura de evaluación institucional, entendiéndose ésta, como la participación de los miembros de la comunidad orientando sus trabajos y funciones en el aseguramiento de la calidad académica de la institución de la que forman parte (Bolseguí, M. & Fuguet Smith, A. 2006). El trabajo se estructura de la siguiente manera:

Considera en el Capítulo 1 la visión general de la investigación, donde se describen los primeros elementos metodológicos que dieron origen al estudio, los antecedentes, la justificación y necesidad de la exploración, así como el planteamiento del problema y los objetivos de la investigación.

En el Capítulo 2 se presenta el Marco Contextual, donde se describen las características de la Educación Superior en México y se precisa la responsabilidad que tienen las IES de garantizar efectos positivos en los procesos de evaluación y acreditación institucional; se describe el desarrollo de la evaluación en el marco de la Educación Superior en México y se presentan planteamientos de Política Educativa para la Evaluación en los Programas Nacional y Sectoriales de Educación de los últimos sexenios; el capítulo cierra con la revisión de la Evaluación Institucional y la calidad académica en las IES Particulares, específicamente se menciona el estatus que presentan desde los procesos de acreditación de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES).

En el Capítulo 3 se define el concepto de Cultura de evaluación institucional, partiendo de su relación con los conceptos de evaluación, calidad, acreditación y aseguramiento de la calidad educativa.

En el Capítulo 4 se describen las principales tendencias nacionales e internacionales de la evaluación institucional en la Educación Superior, así como los Organismos acreditadores a nivel nacional e internacional más representativos.

En el Capítulo 5 se redacta el proceso metodológico que sustenta la investigación, se precisan las características de los participantes y cómo fueron seleccionados los sujetos de investigación, se describe el proceso para el diseño del instrumento para la obtención de datos, así como el procedimiento que se siguió para la generación de los resultados.

En el Capítulo 6 se presentan los resultados de la investigación a partir de la categorización de las variables consideradas. Cada categoría describe el propósito e

indicadores enunciados en la entrevista y se explicitan comentarios de los participantes que muestran acuerdos o diferencias. Estas categorías, orientadas por el planteamiento del problema y la formulación hipotética, aportaron datos para la generación de las conclusiones de investigación.

Capítulo 1. Visión general de la investigación

1.1 Antecedentes

La elección de este tema y el abordaje de la problemática surgen como producto de experiencias y reflexiones del investigador relacionadas con la acreditación en el ámbito institucional y la constante identificación de cambios en el entorno educativo, especialmente en las Instituciones de Educación Superior (IES).

La formación como psicóloga y el ejercicio profesional en la universidad al incursionar como docente, generaron un interés por estar atenta a la evolución de la situación educativa, especialmente en el nivel superior. Asociado a esto y analizando cómo influye este quehacer en la formación de los universitarios, se reafirma la idea de que la vocación a la vida universitaria debe realizarse de manera responsable y con el mayor compromiso que esta tarea requiere, lo cual dará como consecuencia una educación con indicadores de calidad académica.

Experiencias y actividades de gestión realizadas en la facultad de Psicología, estuvieron orientadas al fortalecimiento de su calidad académica y con la intención de llevar al programa a procesos de acreditación ante el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), se concretaron acciones para evidenciar la existencia de los indicadores de calidad académica propuestos por este organismo acreditador, situación que se repitió en la experiencia de participar en tres ocasiones en los procesos de evaluación institucional ante la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) para la acreditación de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), como miembro de diferentes comités. Todo ello fortaleció el interés y motivación para participar en una cultura de evaluación y mejora permanente.

Es innegable que el interés por el tema de la evaluación institucional y la necesidad que muestran las Instituciones de Educación Superior IES de participar en procesos de acreditación para evidenciar ante la sociedad que son universidades con calidad académica se ha incrementado. En muchas experiencias se muestra que las IES acreditadas aprovechan esta condición como un mecanismo para el aseguramiento de la calidad educativa pero

también como un elemento clave de competitividad respecto a otras opciones de educación superior.

Las universidades enfrentan presiones y retos para responder a un entorno cada vez más cambiante, donde la sociedad les exige evidencias que muestren el cumplimiento de su misión y a través de las cuales, las instituciones ocupan posiciones que les den opciones para insertarse en un contexto de mercado, expresando calidad y por tanto una reputación que les permita ser opciones formativas para los jóvenes que desean continuar con una formación universitaria. Por ello, diferentes organismos e instituciones de educación superior muestran interés por abordar los conceptos de evaluación institucional y de calidad en la educación.

Entre estos se encuentran la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la FIMPES; y aunque al parecer de algunos autores como Martínez, F. & Blanco, E. (2012) la evaluación educativa en México constituye actualmente una institución relativamente consolidada, en los últimos años se han producido avances que han modificado la imagen del sistema educativo y la situación de qué y cómo debe evaluarse.

Cambios sociales, de política educativa, exigencias en la cualificación del desempeño en una sociedad cada vez más compleja y competitiva, demandas en el desarrollo de competencias laborales asociado a las oportunidades, retos ante la inserción del uso de las tecnologías de la educación y de los fenómenos de la interculturalidad, propuestas para la internacionalización, marcan un entorno desafiante para las instituciones de educación superior.

Situaciones asociadas a ello se da en los retos de aprovechar adecuadamente los datos de la evaluación institucional respecto al cumplimiento de su misión y la toma de decisiones con miras a una mejora permanente, así como la relación de estos resultados con la creación de políticas educativas y las acciones para mejorar los programas académicos, tomando en cuenta en todos estos procesos, el papel que juegan los integrantes de la comunidad educativa, en una participación que evidencie una verdadera cultura de la evaluación y mejora institucional.

El impacto de este escenario parece llevar a las instituciones de educación superior a replantear su naturaleza y misión, a reflexionar y revisar cómo pueden responder a estos procesos evolutivos, a recapitular la experiencia de institucionalización de la evaluación en México, a mantener la propuesta de calidad académica y sobre todo, a cumplir de manera responsable lo que cada una ofrece y está obligada a dar a la sociedad actual.

Una de las formas en que las instituciones evidencian su calidad académica es a través de los procesos de acreditación institucional, sin embargo, puede pensarse que estas experiencias se realizan más como una manera de reaccionar a las exigencias del entorno que como parte de una evaluación continua, es decir, que las universidades no muestran elementos que garanticen la presencia de una cultura de evaluación institucional ni de trabajo permanente para el aseguramiento de la calidad académica, por tanto, es imprescindible que para que la universidad logre su misión y permanezca en el tiempo, se implemente, desarrolle y consolide una consistente cultura de evaluación institucional.

Se coincide con lo que Bolseguí, M. & Fuguet, A. (2006) afirman sobre el concepto de cultura de evaluación institucional, referido al “cúmulo de información, aprendizajes y experiencias sobre los procesos de evaluación, compartidos por los miembros de la comunidad”. (p.90). Y para efectos de este estudio se considera específicamente lo que se comparte en la comunidad universitaria.

Dada la amplitud de aspectos que considera una cultura de evaluación institucional, se han seleccionado cinco con la intención de delimitar el campo de la investigación. Estos cinco aspectos, que a su vez generan los objetivos del estudio, son: 1.- Los procesos de autoevaluación institucional, ya que conforman la etapa inicial que realizan las instituciones de educación superior cuando deciden participar en evaluaciones con miras a la acreditación. 2.- La arquitectura de indicadores de calidad propios a las instituciones, así como la relación que guardan con otros procesos institucionales. 3.- La presencia de planes permanentes de mejora continua y su relación con los procesos de aseguramiento de la calidad. 4.- Las características de los sistemas de información asociados a los procesos de acreditación, así como el uso que se da para la toma de decisiones en el mantenimiento de la calidad educativa. 5.- La existencia de políticas institucionales que han surgido a consecuencia de las experiencias de la evaluación institucional o han sido creadas para este efecto, así como su relación con los procesos de aseguramiento de la calidad académica.

1.2 El problema de investigación

Se plantea la siguiente pregunta de investigación. ¿Qué características muestran las Instituciones de Educación Superior IES particulares de México que revelen la existencia de una cultura de evaluación institucional?

Esta pregunta genera el siguiente planteamiento hipotético: Ante las características actuales de un entorno cambiante y la necesidad que tienen las Instituciones de Educación Superior de responder a sus fines y naturaleza para ser congruentes con su misión, así como mantenerse en una dinámica de competitividad y generar condiciones para incursionar en procesos de internacionalización, se advierten datos que evidencian que las universidades no muestran características que manifiesten la presencia de una cultura de evaluación institucional ni de un trabajo permanente que contribuya al aseguramiento de la calidad académica.

1.3 Objetivo general

Identificar características de una cultura de evaluación institucional en IES particulares de México a través del análisis de experiencias relacionadas con procesos de aseguramiento de la calidad académica.

1.4 Objetivos específicos

Los objetivos analizados corresponden a los aspectos de la cultura de evaluación institucional, que se seleccionaron para esta investigación y son:

- a) Analizar los procesos de autoevaluación institucional y sus características como: el concepto de calidad que manejan, la frecuencia con la que realizan sus procesos de evaluación, los motivos que los llevan a realizarlos, quiénes participan en esta experiencia y si hay una relación con otros procesos institucionales, como la planeación y la toma de decisiones.
- b) Reconocer cómo está organizada en la institución la arquitectura de indicadores de calidad académica y su relación con otros procesos institucionales.
- c) Identificar la presencia de planes permanentes de mejora continua donde se evidencie el seguimiento a los indicadores de calidad académica.
- d) Analizar los sistemas de información asociados a los procesos de acreditación, así como el uso que se da para la toma de decisiones en el mantenimiento de la calidad educativa.

e) Identificar la existencia de políticas institucionales que han surgido a consecuencia de las experiencias de la evaluación institucional o han sido creadas para este efecto, así como su relación con los procesos de aseguramiento de la calidad académica.

Capítulo 2. Marco contextual. Evaluación, calidad y política educativa en Instituciones de Educación Superior (IES)

2.1 La Educación Superior en México

Narro, J., Martuscelli, J. & Barzana, E. (2012) afirman que el sistema de Educación Superior en México se caracteriza por su gran tamaño, complejidad, heterogeneidad y pluralidad en sus componentes. Sus instituciones son de diferente tipo, con distintos regímenes y formas de sostenimiento; existen las instituciones autónomas y no autónomas, públicas y particulares, estatales, federales, universitarias, tecnológicas, normales e interculturales. En el sistema se incluye el nivel de licenciatura y el de posgrado (especialidad, maestría y doctorado).

Según el Plan Educativo Nacional, en su diagnóstico de la educación, testifica que el sistema de Educación Superior en su totalidad está integrado por 6 878 planteles escolares, 342 269 plazas académicas y una matrícula de poco más de tres millones de estudiantes.

El sistema de Educación Superior se divide en varias categorías: la tecnológica, la normal, la educación superior universitaria y la intercultural, y el posgrado.

Es indiscutible que la Educación Superior en cualquier país es un componente que cataliza el desarrollo humano y la movilidad social, no sólo desde la formación de profesionistas en las diferentes áreas del saber, sino desde su ejercicio como ciudadanos e integrantes de una sociedad específica. Es por ello que desde las políticas nacionales se han propuesto innumerables esfuerzos por ampliar y mejorar el sistema educativo en la Educación Superior, planteando un aseguramiento de la calidad que responda a las expectativas de la sociedad y contribuya en el desarrollo social y económico del país.

Y estos propósitos no se limitan a un entorno geográfico específico ya que considera espacios que rebasan las fronteras de cualquier país. Esto es avalado por Rubio, J. (2006), quien expone que en el contexto de la globalización, el mundo avanza de manera vertiginosa hacia la conformación de una sociedad comunicada integralmente y que ésta se basa en el conocimiento y el aprendizaje. En este sentido expone que ante los problemas que enfrenta la Educación Superior se han dado experiencias de interacción promovidos

por una gran cantidad de países, ejemplo de ello es el que llevó a cabo la Unión Europea, iniciado en Bolonia en 1999, y el cual ha sido detonador de modelos similares en otras regiones; la conformación del Espacio Común de Educación Superior de América Latina, el Caribe y la Unión Europea ALCUE, en el que México participa y el Espacio Iberoamericano del Conocimiento EIC, “establecido por mandato de las XV y XVI Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno que tiene por objetivo el desarrollo de un espacio interactivo y de colaboración en los ámbitos de la educación superior y la investigación como rectores del conocimiento científico y tecnológico, que debe estar articulado con la innovación y con el desarrollo” (García, J.L. & González M., 2011, p.32).

En este sentido, Claudio Rama, (citado en González, B. 2015a), asegura que la Educación Superior en América Latina se encuentra viviendo desde hace varios años la etapa de su Tercera Reforma, caracterizada por los procesos de internacionalización y la exigencia de mayores controles de calidad en las instituciones educativas, lo cual confirma la gran necesidad de que las instituciones participen en estos procesos de aseguramiento de la calidad.

Entre las características de la Educación Superior se encuentran que los estudios de nivel licenciatura se dan en cuatro o cinco años en promedio. Se capacita al educando para el ejercicio de una profesión, mediante la expedición de un título. Incluye, dentro de las opciones de estudios: Tecnológicos, Universidades y Normales. Este nivel de licenciatura tiene como objetivo lograr que los educandos alcancen una alta especialización en las diferentes áreas del conocimiento. Según el acuerdo 279 de la Secretaría de Educación Pública, publicado en el Diario Oficial y por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior, en la licenciatura, el objetivo es el desarrollo de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y métodos de trabajo para el ejercicio de una profesión. El posgrado es posterior a la licenciatura y se divide en: Especialidad, Maestría y Doctorado.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), genera indicadores en el ciclo escolar 2014-2015, en los que se reportan los siguientes datos (SEP, 2016):

El 76.4 % de los egresados del ciclo anterior de la educación media superior, ingresó a la educación superior.

La matrícula escolarizada y mixta (incluye Posgrado) para el mismo ciclo es de 3, 515,404 estudiantes que equivalen al 27.1 % de la población de 18 a 23 años, o al 30.1 % de la población de 18 a 22 años (no incluye Posgrado).

A esta cifra debe agregársele 517,588 estudiantes registrados en la modalidad no escolarizada.

Con esta adición, la cobertura en la educación superior se eleva a 34.1 por ciento.

La educación superior (ES) se distribuye de acuerdo a los siguientes datos: en relación al género, tiene inscritos un porcentaje de 49.3% estudiantes mujeres y un 50.7% de hombres. De esta población, el 29.6 % se encuentra inscrita en instituciones particulares, en tanto que el otro 70.4% se distribuye en instituciones de sostenimiento federal, estatal y autónomo. El 85.3% se encuentran en el nivel de licenciatura, restando un 14.7% para los niveles educativos de posgrado, técnico superior universitario y escuelas normales, según se muestra en las figuras 1, 2 y 3.

Figura 1. Distribución de la Educación Superior 2014-2015 por género.



Figura 2. Tipo de sostenimiento de estudiantes inscritos en 2014-2015 de E.S.

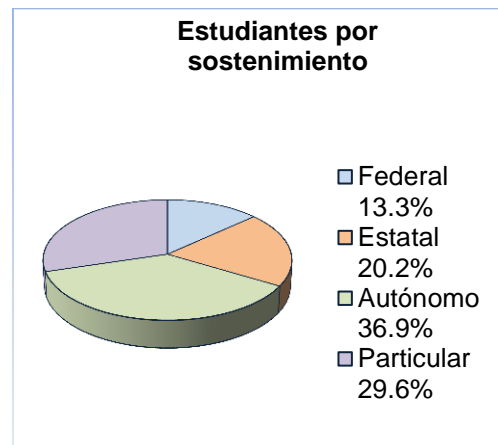


Figura 3. Estudiantes inscritos en el ciclo 2014-2015 de E.S. por nivel.



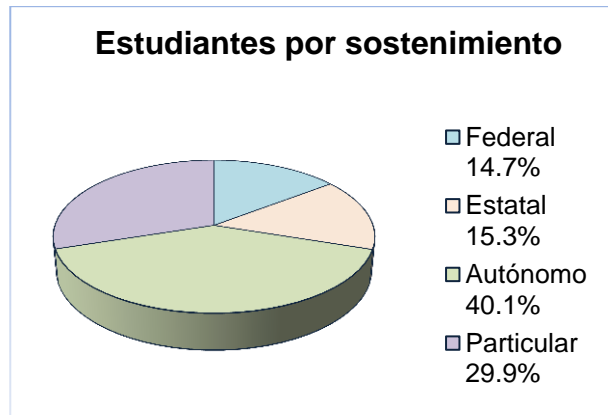
Según datos de la SEP el nivel académico de licenciatura universitaria y tecnológica tiene como antecedente inmediato el bachillerato, además de que garantiza a los estudiantes una base de conocimientos, habilidades y una trayectoria profesional, orientadas a lograr una mejor inserción y desarrollo en un campo profesional determinado del mundo del trabajo.

La matrícula del ciclo escolar 2014-2015 es de 2, 997,266 estudiantes, atendidos por 281,350 docentes. Como se observa en la figura 4, la distribución se dio en un 48.7% de mujeres y el 51.3% de hombres; en el sostenimiento federal se atendieron 14.7 % de estudiantes, en el estatal 15.3 %, el 40.1 % corresponde al autónomo y por último 29.9 % asistieron a instituciones particulares, según se muestra en la figura 5.

Figura 4. Distribución de matrícula de Licenciatura Universitaria y Tecnológica del ciclo escolar 2014-2015, por sexo.



Figura 5. Distribución de estudiantes de licenciatura Univ. y Tecnológica inscritos en 2014-2015 por tipo de sostenimiento.



Estos datos muestran que la educación superior mexicana se ha visto fortalecida por el crecimiento de las Instituciones de Educación Superior Particulares, que representan casi una tercera parte de la matrícula de estudiantes de este nivel educativo.

En relación a la entidad federativa la distribución se muestra en la Tabla 1, destacando que de un total nacional de 4 111 instituciones de Educación Superior, se presenta para el caso de Puebla una cifra de 399 instituciones de Educación Superior, de las cuales, 3 son de sostenimiento Federal, 40 de sostenimiento Estatal, 36 de sostenimiento Autónomo y 320 de sostenimiento Particular, lo cual confirma el aumento de este tipo de instituciones.

Tabla 1.

Escuelas por sostenimiento y entidad federativa

Entidad Federativa	Total	Federal	Estatal	Autónomo	Particular
Aguascalientes	46	3	6	9	28
Baja California	104	4	6	34	60
Baja California Sur	26	1	6	7	12
Campeche	45	3	12	17	13
Coahuila	126	4	17	45	60
Colima	49	1	2	30	16
Chiapas	165	4	45	30	86
Chihuahua	116	8	25	33	50
Distrito Federal	336	80	--	33	223
Durango	61	3	13	21	24
Guanajuato	182	6	24	13	139
Guerrero	101	7	10	33	223
Hidalgo	108	3	23	15	67
Jalisco	200	8	23	15	67
México	358	4	66	56	232
Michoacán	166	6	23	24	113
Morelos	97	2	7	29	59
Nayarit	39	4	4	14	17
Nuevo León	181	4	9	26	142
Oaxaca	91	10	23	14	44
Puebla	399	3	40	36	320
Querétaro	67	3	8	19	37
Quintana Roo	40	3	15	--	22
San Luis Potosí	81	4	21	20	36
Sinaloa	120	5	21	50	44
Sonora	116	8	34	35	39
Tabasco	58	4	21	12	21
Tamaulipas	146	7	16	24	99
Tlaxcala	46	2	5	12	27
Veracruz	286	8	27	79	172
Yucatán	98	4	8	15	71
Zacatecas	57	2	15	23	17
Total Nacional	4 111	218	575	830	2 488

Nota: se resalta en negritas el dato perteneciente a la entidad federativa de Puebla, por corresponder al lugar donde se realiza el estudio. Elaboración propia con datos de la SEP (2016).

2.1.1 La Educación Superior Pública y Privada.

Según González, B. (2015b) el Sistema de Educación Superior Mexicano se ha diversificado al punto de llegar a tener diversos modelos educativos en modalidad escolarizada, no escolarizada, mixta, a distancia y semipresencial. Este complejo sistema se organiza en dos grandes grupos: las instituciones públicas de educación superior y las instituciones privadas de educación superior, llamadas también particulares.

La ANUIES (citado en Cruz, Y. & Cruz, A., 2008), distingue a la Educación Pública de la Privada, definiendo a la primera como aquella que funciona con fondos federales o estatales pero gobernadas por sí mismas, siendo la mayoría de éstas, autónomas; en tanto que la privada o particular, tiene una financiación privada, autónoma en su gestión y constituida con personalidad jurídica. En este caso de instituciones privadas, los estudios impartidos requieren del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) de la SEP o de los gobiernos de los estados o, bien, deben estar incorporados a una institución educativa pública facultada para ello. Esta Asociación refiere que se cuenta con 180 instituciones de educación superior de todo el país.

En el siguiente apartado se considera la Tipología de la Educación Superior, tomando como referente la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública. Esta tipología se sintetiza en la tabla:

Tabla 2.

Tipología de la Educación Superior

Tipo de institución	Características	Número de instituciones
Universidades Públicas Federales	Las instituciones que conforman este subsistema realizan, además de las funciones de docencia, un amplio espectro de programas y proyectos de investigación (generación y aplicación innovadora del conocimiento), y de extensión y difusión de la cultura.	9
Universidades Públicas Estatales	Son instituciones de Educación Superior creadas por decreto de los congresos locales, bajo la figura jurídica de organismos públicos descentralizados. Estas instituciones estatales desarrollan las funciones de docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento, así como de extensión y difusión de la cultura.	34
Universidades Públicas Estatales con Apoyo	Las Universidades Públicas Estatales, son instituciones de Educación Superior creadas por decreto de los congresos locales, bajo la figura jurídica de organismos públicos descentralizados.	23

Solidario	Estas instituciones estatales desarrollan las funciones de docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento, así como de extensión y difusión de la cultura.	
Institutos Tecnológicos	<p>Tecnológico Nacional de México (TecNM). El 23 de julio de 2014 se publicó en el Diario Oficial de la Federación, el Decreto Presidencial por el que se crea la institución de educación superior tecnológica más grande de nuestro país, el Tecnológico Nacional de México. De acuerdo con el Decreto citado, el TecNM se funda como un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, que sustituye a la unidad administrativa que se hacía cargo de coordinar este importante subsistema de educación superior.</p> <p>El Tecnológico Nacional de México está constituido por 266 instituciones, distribuidas en los 31 estados de la República Mexicana y en el Distrito Federal. Las Institutos Tecnológicos del Tecnológico Nacional de México tienen una fructífera y sólida tradición, construida durante más de 65 años impartiendo educación superior tecnológica de excelencia en el país.</p>	<p>6 Centros de investigación.</p> <p>126 Institutos tecnológicos federales</p> <p>130 Institutos tecnológicos descentralizados</p>
Universidades Tecnológicas	Las Universidades Tecnológicas (UTs) ofrecen a los estudiantes que terminan la educación media superior, una formación intensiva que les permite incorporarse en corto tiempo (luego de dos años), al trabajo productivo o continuar estudios a nivel licenciatura en otras instituciones de Educación Superior. El Modelo Educativo de las UTs está orientado al aprendizaje como un proceso a lo largo de la vida, enfocado al análisis, interpretación y buen uso de la información. Actualmente hay 61 Universidades Tecnológicas, en 26 estados de la República. El que estudia en estas instituciones obtiene el título de Técnico Superior Universitario.	105
Universidades Politécnicas	Son un proyecto educativo creado en 2001 para ofrecer carreras de ingeniería, licenciatura y estudios de posgrado al nivel de especialidad. Sus programas, son diseñados con base en el Modelo Educativo Basado en Competencias y se orientan en la investigación aplicada al desarrollo tecnológico; al mismo tiempo, que llevan una colaboración estrecha con organizaciones de los sectores productivo, público y social.	51
Universidades Interculturales UI	<p>Promueven la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país y del mundo circundante; revalorar los conocimientos de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias.</p> <p>Las Universidades Interculturales tienen como objetivos impartir programas formativos en los niveles de profesional asociado, licenciatura, especialización, maestría y doctorado, pertinentes al desarrollo regional, estatal y nacional, orientados a formar profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de valoración y revitalización de las lenguas y culturas originarias.</p>	12

	Según Narro, J., Martuscelli, J. y Barzana, E. (2012), inician su funcionamiento a partir de 2004. Tienen como fines ofrecer alternativas de formación profesional en zonas con alta población indígena y revalorar los conocimientos de los pueblos indígenas. Imparten programas en los niveles de profesional asociado, licenciatura, especialización, maestría e incluso doctorado.	
Centros Públicos de Investigación	Están conformados por Centros Públicos de Investigación CONACYT, Centros de Investigación del IPN, así como de los Estados de Tamaulipas, Jalisco y Chihuahua respectivamente y de la UNAM y tienen como objetivos principales: divulgar en la sociedad la ciencia y tecnología; innovar en la generación, desarrollo, asimilación y aplicación del conocimiento de ciencia y tecnología; vincular la ciencia y tecnología en la sociedad y el sector productivo para atender problemas, y crear y desarrollar mecanismos e incentivos que propicien la contribución del sector privado en el desarrollo científico y tecnológico, entre otros.	7
Escuelas Normales Públicas	Se encargan de la formación de profesores de educación preescolar, primaria y secundaria. Labor que realiza a través de la red de normales a nivel nacional. Las Escuelas de Educación Normal Superior ofrecen, entre otros, programas de licenciatura en educación preescolar, primaria, primaria intercultural bilingüe, secundaria, especial, inicial, física y artística.	
Otras instituciones públicas	El sistema de educación superior pública en México es diverso. Por lo tanto, existen instituciones que de acuerdo con sus características particulares no es posible ubicarlas dentro de alguno de los subsistemas anteriores.	1 en Biblioteconomía y archivonomía 2 de educación militar 2 de educación naval militar 14 en materia judicial, seguridad e impartición de justicia 16 en bellas artes 11 en salud 1 de adultos en América Latina el Caribe 2 en antropología e historia 2 en deportes 1 en marina mercante 34
Otras "no clasificables"	Instituciones que no proporcionan información suficiente para categorizarlas según el Cuestionario Estadístico Formato 911.	

Elaboración propia con información tomada de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (2016) y de Narro, J., Martuscelli, J. y Barzana, E. (2012).

2.1.2 Retos y compromisos de las Instituciones de Educación Superior de México en temas de aseguramiento de la calidad.

Pese a la experiencia que a lo largo de estos cuarenta años ha tenido el tema de la evaluación educativa, varios autores como Martínez F. y Blanco E. (2012), afirman que el camino de la evaluación aún enfrenta muchos retos. Entre los aspectos que plantean en su balance se identifican algunos favorables y otros desfavorables.

Por un lado, -y de manera positiva- se han dado avances técnicos y se han formado especialistas que participan en los procesos y desarrollan conciencia sobre la importancia de la evaluación y el uso de sus resultados en la toma de decisiones. Pero por otro -y no tan agradables- se encuentra la desarticulación entre las instancias de evaluación y el uso inapropiado de los resultados. Muchas instituciones preparan su autoestudio y su proceso de acreditación sólo para fines del momento y formar parte de los *rankings*, descuidando el ejercicio de un proceso sistemático y permanente que les permita custodiar su crecimiento y asegurar la calidad educativa.

En este tenor de considerar los retos que presenta la evaluación y los procesos de acreditación institucional, Díaz, A. (2009), afirma que muchos de los organismos acreditadores han generado sus planteamientos e indicadores bajo una perspectiva de evaluación organizacional, en la que pierden de vista el enfoque educativo de esta disciplina. Sus argumentos se basan en la afirmación de que las reformas educativas se han establecido con una orientación hacia el mercado y con un pensamiento productivista. Desde esta perspectiva, el trabajo educativo se ve más como una tarea en la lógica de los productos y los resultados, que en el fortalecimiento de la función formativa y de retroalimentación.

Esta idea es respaldada por, Aboites, H. (2012), quien asegura que a mediados del año 2000, son los mismos evaluadores quienes aceptan que la evaluación no había dado la calidad educativa buscada y por tanto, tampoco la transformación social esperada, por tanto, queda mucho por hacer al respecto, entre otras razones, explica Aboites, porque los que impulsan la evaluación no han advertido que una medición externa y estandarizada sólo establece un criterio para clasificar a las personas o a las instituciones como <<acreditadas o no acreditadas>>, es decir, buenas, regulares o malas, sin que ello garantice un proceso de mejora permanente, y por ende, de transformación social.

Sobre esta intención de transformación social, en el Plan Educativo Nacional se menciona que los retos que enfrenta actualmente la educación superior en nuestro país se pueden resumir en los siguientes: elevar la cobertura de forma significativa, mejorar la calidad, reducir las desigualdades regionales en el acceso a la misma y garantizar un financiamiento adecuado, sobre todo porque actualmente existen rezagos muy importantes y serios problemas de equidad en el acceso y permanencia en el sistema educativo para diversas entidades, regiones, zonas rurales, familias indígenas, trabajadores migrantes, discapacitados y otros grupos vulnerables.

De igual manera, Narro, J., Martuscelli, J. & Barzana, E. (2012), exponen que los grandes retos de la Educación Superior se dan en aspectos de equidad y cobertura, de calidad y pertinencia y de mejora de su planta docente, características que, desde la perspectiva de los autores, se describen con más detalle en los siguientes párrafos.

Equidad y cobertura. Aunque se han notado avances en las últimas dos décadas, la educación superior en México debe seguir buscando una mayor equidad y calidad educativas ya que estos aspectos concentran las mayores dificultades y representan el mayor reto del sistema en el nivel superior. Estas iniciativas deben enfatizar la amplitud de oportunidades educativas en las regiones y grupos sociales más desfavorecidos.

Las opciones educativas en el nivel superior se han concentrado, principalmente, en dos estrategias públicas —la creación de universidades tecnológicas y politécnicas y las opciones a distancia y virtuales, particularmente la Universidad Abierta y a Distancia de México y la continuación del crecimiento de instituciones privadas, de muy diversa capacidad y calidad, con muy baja regulación por parte del gobierno.

Calidad y pertinencia. Las principales experiencias para mejorar la calidad educativa en la educación superior que se han dado en las últimas dos décadas, se han enfocado en la asociación entre evaluación y obtención de recursos financieros como principal estrategia.

Si bien la evaluación ha logrado instaurar una necesaria rendición de cuentas de las instituciones educativas de nivel superior, aún no ha logrado establecer claramente una mejoría en la calidad de la educación. Institucionalmente se han utilizado indicadores para valorar la calidad educativa, como: incrementar el nivel de escolaridad del personal

académico, mejorar el tiempo de dedicación, consolidar la infraestructura, etc., sin embargo, éstos son sólo aproximaciones, pero no miden la calidad en sí.

Planta docente. Algunos de los cambios significativos en este sentido se han manifestado en un incremento de profesores, tanto en instituciones públicas como privadas. Datos estadísticos muestran que en las últimas dos décadas la planta de profesores casi se triplicó, notándose que alrededor de una cuarta parte del total de plazas son de profesores de tiempo completo, muchos de ellos con estudios de posgrado. Sin embargo, se ha generalizado un modelo de trabajo académico orientado por la acumulación de grados escolares y actividades de investigación, aunque no en todas las instituciones se cuenta con las condiciones o recursos para desarrollar esta última y, en algunas experiencias, se ha desalentado el trabajo docente.

Junto con todos estos desafíos, Rodríguez Andujo (citado en González, B., 2015a), asegura que a diferencia de otros países, en México no se cuenta con una legislación que regule el sistema de evaluación y acreditación de la Educación Superior y añade que si bien es cierto que la Ley General de Educación establece la atribución de la autoridad educativa para desarrollar funciones de planeación y evaluación del sistema educativo nacional, no existe un marco regulatorio suficientemente claro y explícito que permita establecer las finalidades, mecanismos, alcances y limitaciones de la evaluación de la Educación Superior.

Los retos hasta aquí expuestos, muestran muchas áreas de oportunidad y de mejora en las actuales opciones de aseguramiento de la calidad académica, lo cual debe llevar a los participantes implicados a reflexionar sobre la intención de la evaluación, el qué implica y para qué hacerla a la luz de los propios fines institucionales; a desarrollar en el entorno y en las instituciones una cultura de evaluación, a usar pertinentemente los resultados en la toma de decisiones y a generar políticas que contribuyan al aseguramiento de la calidad educativa.

En este sentido, Munive, M. (2007) plantea que la efectividad y trascendencia de la acreditación no radica en el otorgamiento de un dictamen o de una constancia por el organismo acreditador, sino en la integración formal de la evaluación a los procesos de planeación, evaluación y seguimiento de las tareas académicas y el apoyo de las entidades de estudio. Desde esta perspectiva, se refuerza la idea de que es importante al interior de las

instituciones consolidar una cultura de evaluación y acreditación que promueva una mejora continua en las mismas hacia la calidad educativa, donde, según Munive, M. (2007) “se oriente a la superación y no al control de las instituciones y de los programas académicos” (p.6).

Lo cierto es que en estas experiencias de aseguramiento de la calidad, los procesos de evaluación y de acreditación institucional están estrechamente vinculados. Según palabras de Castelló, M. (2014), los procesos de evaluación generan información que en la acreditación se comparan con las normas y estándares establecidos por los especialistas; entonces, la metodología empleada para recabar información válida y confiable adquiere un peso decisivo y por supuesto, la actitud de los participantes denotará la cultura de evaluación existente en la institución educativa, en la que estos procesos son medios y herramientas y no fines últimos del proceso de evaluación para la mejora de los procesos educativos.

2.2 La Evaluación en el marco de la Educación Superior en México.

Reconocer el pasado de la evaluación de la educación Superior en México permite valorar los esfuerzos y experiencias que se han dado en este desarrollo y tomarlos como plataforma de un mejor sistema integral de evaluación, acorde a las exigencias de un nuevo siglo. Por ello, en este apartado se revisarán las principales características de la evaluación, resaltando desde algunos autores la evolución que ésta ha tenido a lo largo de los últimos años y la presencia concreta de acciones que han impulsado el desarrollo de la evaluación.

2.2.1 Concepto y características de la evaluación.

El término evaluación ha constituido uno de los principales conceptos del proceso educativo. Las primeras experiencias datan de los años setenta, donde las iniciativas buscaban conocer de forma sistemática procesos y resultados del sistema educativo en el nivel de educación básica.

Otro referente para revisar el tema de la evaluación educativa tiene que ver con el impacto en todos los niveles educativos y en relación a las modalidades. Según Trigo, F. y Valle, R. (s.f.), en la década de los setenta se crea el Departamento de Estudios Cualitativos de la Educación que evaluó la aptitud en los egresados de primaria y, convertido en la Subdirección de Evaluación y Acreditación, realizó el examen de ingreso a Secundaria. En

estos inicios sistemáticos los procesos de planeación y de evaluación se consideraron medios para contribuir a mejorar el sistema educativo nacional, caracterizado por integrar y actualizar datos y dando lugar a un catálogo nacional de planteles, un registro escolar nacional y el inicio de indicadores estadísticos. Entre 1976 y 1982 realizaron acciones para acreditar los estudios de educación abierta en los niveles de primaria, secundaria y preparatoria y se evaluó el rendimiento de alumnos de los últimos dos años de primaria.

En la dimensión educativa, los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación han sido el eje de toda práctica escolar y aunque tradicionalmente se mencionaba la dualidad entre enseñanza-aprendizaje, el asunto de la evaluación, implícito en la literatura de los años noventa y en la propuesta de teóricos como Díaz Barriga, Woolfolk, Monereo, Castelló, ha pasado a ser una materia importante para los involucrados en el campo de la educación. El tema se ha revisado a lo largo de los últimos treinta años y ha sido abordado como problema educativo y como práctica, comentándose tanto en la política pública del Sistema Educativo Nacional como en la agenda de organismos nacionales e internacionales. En una visión general, algunos de las acciones, programas y políticas de evaluación que se han practicado en los últimos veinte años ha sido producto de transiciones sociales, de política educativa y de enfoques pedagógicos.

Hoy pues, la evaluación como campo de producción de conocimiento se ha desarrollado significativamente y se ha configurado como un campo de actividad especializada, contando, según Buendía, A. (2013), con un repertorio de conceptualizaciones y propuestas de intervención que considera diversas perspectivas teóricas y metodológicas.

El análisis de este campo involucra muchos agentes y diversos niveles educativos: desde los profesores de educación básica que aplican evaluaciones para identificar los aprendizajes de los alumnos, los evaluadores de nuevos estudiantes que aplican exámenes de ingreso en los niveles medio superior y superior, los organismos que certifican a los profesionales egresados de diversas áreas de conocimiento hasta las asociaciones que acreditan a las instituciones avalándolas como instancias con determinados criterios de calidad.

De ahí que se desprenden dimensiones y tipos de evaluación relacionados con instituciones, programas, personas y procesos, como se muestra en la siguiente información:

Tabla 3.

Dimensiones y tipos de evaluación

	Evalúa		Acredita		Certifica		Reconoce	
INSTITUCIONES			CNEP	N. Básico N. Medio Superior	Responsabilidad social		SEP Federal	N. Superior
			FIMPES	N. Superior			SEP ANUIES	N. Superior
			SACS	N. Superior				
			WASC	N. Superior				
			“ANUIES”	N. Superior				
			COPEEMS	N. Medio Superior				
PROGRAMAS	CIEES	N. TSU N. Licenc.	Organismos reconocidos por COPAES	N. TSU N. Licenc.			CENEVAL	N. Licenc.
			PNPC - CONACYT	N. Posgrado				
PERSONAS					SNI-CONACYT	Investigadores	CENEVAL	N. Licenc.
					SNC-CONACULTA	Creadores de arte		
					CONOCER	Competencias laborales		
					CERTIDEMS	Profesores N. Medio Superior		
					COLEGIOS PROFESIONISTAS	Profesionistas		
					OTROS ORGANISMOS	Competencias TI Idiomas		
	SIST. EDUCAT	PISA	N. Básico N. Medio Sup					
PROCESOS					ISO 9001	Gestión		

Nota: se resalta en negritas el contenido correspondiente a la evaluación de instituciones por ser el propósito de este estudio.

Se ha dicho que la evaluación puede darse a diversos elementos. En el caso del propósito del presente trabajo, prevalece el análisis de la evaluación institucional, que se tomará desde un doble concepto:

Desde el referente que da la Dirección General de Evaluación Institucional de la UNAM, en su enfoque sobre la Evaluación Institucional que dice:

Entendemos la evaluación institucional como un proceso, que genera resultados a corto y mediano plazo, cuyo sentido es emitir juicios de valor, documentados e informados, con base en mediciones, análisis, diagnósticos y estudios, útiles para la toma de decisiones; perspectiva en la que resalta el carácter estratégico de la evaluación como un instrumento al servicio de la planeación y la formulación de decisiones institucionales. (p.1).

Y desde la definición de Simoneau, R. (s.f.) quien la define como “un conjunto de prácticas, métodos, conocimientos bien diversificados y progresivamente desarrollados en el transcurso de los años con el objeto de dar respuesta a una necesidad específica: la de una mejor gestión de las universidades”, (p.1).

Se observa que la práctica más común de la evaluación institucional es la realizada por instancias externas que tiene como resultado la acreditación de la institución educativa y da a la misma el reconocimiento de ser una opción educativa con criterios e indicadores de calidad académica. Esta práctica se ha convertido según De la Garza, J. (2013) en una “base para la rendición de cuentas, una vía para el incremento de su reconocimiento y prestigio social” (p.1).

2.2.2 Acciones que impulsaron el desarrollo de la evaluación.

Es innegable que el tema de la evaluación institucional y el interés que muestran las instituciones de educación superior de trabajar por el aseguramiento de la calidad han ido fortaleciéndose. En el ámbito nacional, tiene ya varias décadas que iniciaron las acciones en materia de evaluación de la educación superior en México. Es así que la evaluación se institucionaliza con el Programa para la Modernización Educativa de 1989-1994, teniendo como antecedentes el trabajo de los programas de gobierno e iniciativas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES.

Una condición que lo favorece es que en 1989 la Comisión Nacional de la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), diseñada por la Coordinación

Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), elabora la estrategia nacional para la creación y operación del Sistema Nacional de Evaluación SNE. Esta estrategia se sustenta en tres líneas generales de acción paralelas y simultáneas (Rubio, J. 2006).

Así, podemos encontrar en el avance de la evaluación educativa, hechos que van mostrando su fortalecimiento e impacto, como los siguientes:

Una línea de desarrollo de la evaluación en México es propuesta por Villaseñor, G. (2003), quien considera tres momentos, relacionados con las políticas de evaluación: a) el de implantación de las políticas de evaluación en los años 1990-1996; b) el del fortalecimiento y potenciación de las mismas, en los años 1996-2000 y c) el de la consolidación de este proceso, en los años 2000-2002.

Según Villaseñor, G. (2003), algunas de las acciones que reconoce en estos períodos son:

1990-1996. Como política de evaluación, surge cuando en el Poder ejecutivo se determina que la educación debía asumirse bajo la óptica del rendimiento productivo, propósito que queda establecido en el Plan Nacional de Desarrollo de 1989-1994 en su perspectiva de modernización y vinculando los procesos de evaluación al financiamiento de las instituciones, aspecto que se ha fortalecido en los últimos años. Incluye en este período la conformación de la Comisión Nacional de Evaluación de Educación Superior (CONAEVA) en 1989, el programa de Becas al Desempeño Académico y la creación del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES). También se dan en este período la generación de los nueve Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), con fines de evaluación diagnóstica en programas de licenciatura y para efectos de acreditación.

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) establece para el posgrado el Padrón de Excelencia para los Programas de este nivel educativo con la intención de canalizar recursos dependiendo de los resultados de la evaluación a sus programas. Y a partir de 1993 inicia el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) que, además de realizar los procesos de admisión al bachillerato, a la licenciatura y al posgrado, evalúa aprendizajes de los estudiantes y los certifica.

Algo que destaca en estas acciones es que, pese a que se daban de manera desvinculada y con algunos tropiezos en sus aplicaciones, establecieron una forma de relación entre Instituciones de Educación Superior y Estado, donde este último se convierte en un controlador de las acciones de las instituciones y deja el precedente de que esta forma de mirar la evaluación ya era una parte arraigada a la realidad educativa.

1996-2000. En la etapa de fortalecimiento, Villaseñor, G (2003), considera el mejoramiento cualitativo de la política educativa expresada en acciones como los programas de estímulos a la productividad académica, el incremento en el número de licenciaturas evaluadas y certificadas por el CENEVAL y la transformación de los Exámenes Generales de Calidad Profesional (EGCP) en los Exámenes Generales de Egreso de la licenciatura (EGEL) que se convirtieron en muchas instituciones en opciones de titulación.

En esta etapa se crea también el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) por parte de la SEP-ANUIES. Este es un programa estratégico que tiene como intención elevar permanentemente el nivel de habilitación del profesorado con base en los perfiles pertinentes a cada nivel educativo, contribuyendo a elevar la calidad de la educación superior.

Los CIEES transforman sus prácticas enfocándose en las evaluaciones para acreditar programas y estableciendo relación con el PROMEP en el otorgamiento de financiamiento institucional.

En 1997 y 1998 surgen en la ANUIES proyectos que vinculan los procesos de acreditación y el condicionamiento del financiamiento. Se crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Media Superior y Superior y se forma el Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) en el 2001. Este último organismo es la única instancia validada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para otorgar reconocimiento formal a favor de las organizaciones que acrediten programas de educación superior, profesional asociado y técnico superior universitario.

Es en este escenario donde la política de evaluación se convierte en una política de <<aseguramiento>>, expresando una forma específica de practicar la calidad académica y de orientar social y económicamente a las instituciones de educación superior. En esta etapa, se observa una relación entre las IES y el Estado como un auditor o contralor.

2000-2002. Las políticas se centran en el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), estrategia de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para apoyar a las Instituciones de Educación Superior (IES) a lograr mejores niveles de calidad en sus programas educativos y en los servicios que ofrecen. Dado que por medio de este programa, las instituciones reciben recursos en respuesta a las prioridades que derivan de un ejercicio de planeación estratégica participativa, las relaciones entre las IES y el Estado se modifican, convirtiéndose en una relación de Estado controlador.

Es en estos años donde, desde un punto de vista político según Martínez, F. & Blanco E. (2012, p. 146), “la evaluación adquiere un papel estratégico para la planeación y la rendición de cuentas” y surge el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Otros autores clasifican el desarrollo de la evaluación diferenciando los sexenios presidenciales. Tal es el caso de Rosas, A. (2013) quien distingue el período de Salinas de Gortari como los <<inicios>> de la política de evaluación, el gobierno de Ernesto Zedillo como el <<fortalecimiento>> de la política y los gobiernos de Vicente Fox y de Felipe Calderón como la etapa de <<consolidación>> de esta política. En esta clasificación, puede identificarse el desarrollo que ha tenido la política de evaluación en México en los distintos períodos de gobierno, el cual se presenta de manera sintética en la tabla 4:

Tabla 4.

Desarrollo de la Evaluación en los gobiernos presidenciales, de Salinas de Gortari a Peña Nieto

Nombre del presidente		Período de gobierno
Carlos Salinas de Gortari:		Diciembre de 1988 a noviembre de 1994.
Inicios de la evaluación		
Año	Evento	Propósito/Efectos
1989	Se da a conocer el Plan Nacional de Desarrollo	Se asume la necesidad de realizar una profunda e integral transformación del sistema educativo para apoyar los cambios estructurales que el país requería para enfrentar el nuevo escenario global. Ubicar a la educación en la órbita del rendimiento productivo. Se vincula la evaluación a la asignación de financiamiento extraordinario.

1989	Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior CONAEVA	Se da más importancia a los resultados que al proceso. El Estado pasa de ser un proveedor de recursos a un actor que vigila y controla las IES.
1989-1994	Programa para la Modernización Educativa	La evaluación como política se institucionalizó. Se señaló como prioritaria la evaluación permanente, interna y externa de las instituciones, para impulsar la calidad de los programas educativos y servicios que ofrecían, y como meta la creación de una instancia que concibiera y articulara un proceso nacional de evaluación de la educación superior (Rubio, 2006).
1990	Becas al Desempeño Académico	
1990	Fondo para la Modernización de la Educación Superior FOMES	
1991	Comités interinstitucionales de Educación Superior CIEES	
1992	El Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia para la Ciencia y la Tecnología	
1994	El Centro Nacional de Evaluación CENEVAL	

Nombre del presidente	Período de gobierno
Ernesto Zedillo Ponce de León	Diciembre de 1994 a noviembre de 2000.
Fortalecimiento de la evaluación. Se implementan programas anteriores.	

Año	Evento	Propósito/Efectos
1995	Fortalecimiento de CENEVAL Fortalecimiento de FOMES Fortalecimiento de CIEES	Se fortalece la política de evaluación avanzando en la conformación de una cultura de acreditación y certificación. Los resultados parten de indicadores presentes, enfatizando el interés por aspectos más cuantitativos que cualitativos y dejando de lado el proceso para transmitir el aprendizaje o lograr proyectos de investigación.

Nombre del presidente	Período de gobierno
Vicente Fox y Felipe Calderón	Diciembre de 2000 a noviembre de 2006 y diciembre de 2006 a noviembre de 2012, respectivamente.
Fortalecimiento de la evaluación. Se implementan programas anteriores.	

Año	Evento	Propósito/Efectos
2001	Creación de políticas públicas bajo criterios de eficacia, calidad y transparencia.	Para dar respuesta al contexto económico mundial. La universidad se convierte en un medio para generar profesionistas que se inserten en un mercado laboral. Se impulsó la planeación estratégica como un mecanismo de producción.
	Se implementa el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional PIFI y el Programa Integral de Fomento	Impulsar la política de planeación y acreditación en programas de licenciatura y posgrado.

	al Posgrado PIFOP	
2000	Se crea el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior COPAES a propuesta de la ANUIES y el Consejo Nacional de Posgrado CNP	Promover acciones enfocadas a la acreditación de programas académicos
2002	Se crea el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación INEE	Evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media superior.
2011	Se recupera el Programa para el Mejoramiento Profesional PROMEP	Estrategia para incrementar la plantilla de profesores de Tiempo Completo con estudios de posgrado, así como contribuir al fortalecimiento de Cuerpos Académicos

Nombre del presidente		Período de gobierno
Enrique Peña Nieto		Diciembre de 2012 -
Año	Evento	Propósito/Efectos
2013	Se mantienen los programas y las organizaciones anteriores y se afirma que se reformarán.	

Elaboración propia.

En el caso concreto de la evaluación institucional, hay organismos e instituciones de educación superior que expresan su interés en el tema al conceptualizar el término de calidad en la educación y publicar documentos con estos contenidos; algunos son: la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES); y aunque al parecer de algunos autores como Martínez, F. & Blanco, E. (s.f.), la evaluación educativa en México constituye actualmente una institución relativamente consolidada a la que no tendría que añadirse nada, en los últimos años se han producido avances muy importantes que han modificado la imagen del sistema educativo y la situación de qué y cómo debe evaluarse; es decir, el uso que muchas veces ha tenido la evaluación y sus resultados, sobre todo en las instituciones públicas, se da en la práctica como producto de acciones administrativas, en donde pocas veces la información obtenida se considera valiosa para la toma de decisiones o la mejora de aquello que está siendo evaluado (el aprendizaje del estudiante, la competencia del profesionista, el programa educativo o el criterio de calidad de una institución educativa) ya que en la generalidad se

relaciona y ve como un mero mecanismo asociado a la obtención de recursos (financiamiento), o como en el caso de muchas instituciones particulares, a mejorar la imagen u obtención de prestigio institucional. Todo esto implica que hay razones para mejorar los procesos de evaluación en las instituciones que tienen que ver con la revisión de las políticas de evaluación; el diseño e implementación de estrategias de evaluación; el análisis de programas de formación docente y de incentivos; la generación de mecanismos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, así como los procesos de enseñanza y gestión; el desarrollo de una cultura de evaluación, entre otros, como se enuncia en los siguientes párrafos.

Rueda, M. y García S. (2013) encuentran las oportunidades de mejora en 3 fuentes: 1.- En las limitaciones de las políticas de evaluación vigentes en las IES, 2.- En documentos oficiales elaborados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y 3.- En escritos elaborados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en los que de manera frecuente se reconocen problemas en el diseño e implementación de las estrategias de evaluación actuales, en el énfasis del incremento cuantitativo en las metas logradas (más programas acreditados, más profesores con posgrado, más miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), sin tener evidencias proporcionales a la mejora en la calidad y en el aprendizaje de los estudiantes.

Sobre este punto de las limitaciones en las políticas de evaluación vigentes, Rodríguez Andujo señala en 2009 (citado en González B., 2015a), que a pesar del crecimiento que ha tenido la cultura de evaluación de la Educación Superior en México, no existe una legislación que genere coordinación y capacidad de incidir en el desarrollo estratégico de este nivel educativo.

En su planteamiento Rodríguez Andujo, (citado en González B., 2015a), afirma:

A diferencia de otros países, en México no se cuenta con una legislación que regule el sistema de evaluación y acreditación de la educación superior. Los instrumentos con que se cuenta se han ido constituyendo por acuerdos entre las universidades y el Gobierno Federal (p. 24).

Rueda, M. y García, S. (2013) declaran también que ya desde el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se señalaba que los programas de apoyo a la formación

docente se hallaban dispersos y que sus resultados eran insuficientemente evaluados; al tiempo que evidenciaban la desproporción entre los salarios tabulares, el incremento de los estímulos a la calidad y los efectos adversos causados por inadecuadas aplicaciones de criterios, indicadores y procedimientos de evaluación del programa de estímulos académicos.

En el mismo sentido, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se menciona que las acciones para la evaluación de los académicos de las instituciones de educación superior mediante los diversos organismos involucrados (CIEES y COPAES) han sido insuficientes y limitadas para asegurar la mejora de la calidad de la educación superior y para impedir el rezago en los salarios del personal académico; señalando igualmente problemas, tanto en la concepción misma de los programas de estímulo al desempeño como en su funcionamiento. Ejemplo de ellos son las deficiencias en los mecanismos de dictaminación, la preponderancia de criterios cuantitativos, el énfasis en el trabajo individual, la desproporción entre el salario y el monto correspondiente a los estímulos, así como el pobre reconocimiento que se le otorga a las actividades de tutoría y apoyo al aprendizaje de los alumnos.

Una evidencia más de la necesidad de mejorar los procesos de la evaluación se da en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en el que se expresa la intención de elevar la calidad educativa a través del diseño y desarrollo de mecanismos sistemáticos de evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos, de desempeño de los maestros, directivos, supervisores y jefes de sector; así como de los procesos de enseñanza y gestión de todo el sistema educativo. También se plantea el fomento de la cultura de la evaluación por medio de actividades de capacitación para realizar evaluaciones, su interpretación y utilización. Por otra parte se agrega la idea de difundir y enraizar una cultura de la planeación, de la evaluación y de la mejora continua de la calidad educativa, así como el diseño de nuevos programas gubernamentales que impulsen la calidad y el reconocimiento al desempeño.

Finalmente, en el programa Sectorial de Educación de 2007-2012 se insiste en la puesta en marcha del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), que daría elementos para la toma de decisiones en el sistema educativo y en la escuela, así como la generación de vías para una adecuada comunicación de los resultados a la sociedad; y de la

articulación del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación con otros organismos especializados.

Con esta intención, también la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se manifiesta respecto de la necesidad del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación, el cual debe caracterizarse por la congruencia de propósitos para que todos los instrumentos de evaluación converjan en la mejora de la calidad académica. Propone, además, revisar los procesos, estructuras, instrumentos y criterios de la evaluación externa; analizar el impacto de los resultados de las diversas evaluaciones practicadas; articular esfuerzos y acciones de todos los organismos involucrados; hacer públicos los resultados de las evaluaciones, explicitando sus alcances y límites; e implantar procesos de autoevaluación y de evaluación externa en las instituciones de educación superior privadas aún no involucradas. Ya desde el año 2012, propuso establecer nuevas políticas de evaluación de la educación superior que tomen en cuenta los insumos y procesos, así como el impacto social y la comparabilidad regional e internacional. También sugiere la construcción de un modelo integral de evaluación en el que se incluyan, además de indicadores cuantitativos, estrategias de corte cualitativo que contribuyan al desarrollo de interpretaciones adecuadas. De la misma manera, expresa la necesidad de distinguir la pertinencia de cada tipo de evaluación en función de los propósitos que se persiguen, como sustentar decisiones, rendir cuentas a la sociedad o asignar recursos, y todo esto sin perder de vista la función social de los sistemas de educación superior y las instituciones educativas, que como afirma Villaseñor, G. (2003), se transforman en puertas de acceso a la Sociedad de Conocimiento, donde la sociedad juega un papel de corresponsabilidad.

Partiendo de esta visión de Villaseñor, G. (2003), la función social de las IES se concretaría en la medida en que a través de la docencia se formen y capaciten los recursos humanos; por medio de la investigación se generen conocimientos científicos y tecnológicos para desarrollar esa sociedad de conocimiento y con la transmisión y difusión de los valores culturales se promueva la formación de una sociedad comprometida con esta visión, lo cual exigiría una gran coordinación entre alumnos, autoridades, padres de familia y Estado.

Si como se ha dicho, hay coincidencia en muchos autores y organismos de establecer un mejor modelo integral de evaluación que implique sistematización e integración entre los distintos marcos y organismos de acreditación vigentes en el país, su implementación resalta la importancia de afinar el concepto de calidad y su aseguramiento, reconocer los efectos positivos de los procesos de evaluación como la actualización y pertinencia de los planes de estudio, la movilidad estudiantil, la renovación de la infraestructura, la capacitación y actualización del profesorado, la incorporación de tecnología, la colaboración interinstitucional, los sistemas de gestión para el manejo de recursos, el fortalecimiento de la investigación, los proyectos de vinculación e intercambio institucional, etc. Los avances en el tema han sido constantes y actualmente se sigue trabajando en buscar mecanismos que homologuen y generalicen la evaluación externa y la acreditación de los programas en las instituciones públicas y particulares de todo el sistema de educación superior nacional, incrementar las políticas públicas de evaluación externa, enriquecer las capacidades de autoevaluación, planeación y desarrollo de las Instituciones de Educación Superior, con el propósito de cumplir responsablemente con la misión para la que fueron creadas, fortaleciendo los marcos de evaluación no sólo en los resultados, sino en los procesos, en la efectividad y en la cultura de evaluación exista en cada institución educativa.

En este breve recuento se expresa la importancia de la evaluación como eje de las políticas oficiales, así como el reconocimiento de un conjunto de limitantes al interior de las instituciones que es necesario atender y que se repiten en los planes de desarrollo de los últimos años. Con todo, no se tendrán avances con la sola existencia de esfuerzos externos para mejorar los procesos de evaluación institucional; es necesario que al interior de las instituciones, se dé una verdadera <<cultura de evaluación>>, que promueva el involucramiento de los miembros de cada comunidad educativa y su participación permanente en la mejora continua de la institución y con ello se garantice el aseguramiento de la calidad académica y el cumplimiento de la misión institucional.

Tomando en cuenta los desafíos que presenta la Educación Superior en el tema del aseguramiento de la calidad académica y en la experiencia de partir del conocimiento de las prácticas actuales de evaluación, en el presente trabajo se analiza la situación desde diversas líneas identificando algunas necesidades y áreas de mejora en la evaluación

institucional de la educación superior, aspectos que podrían enriquecer el proceso de autoevaluación institucional, la relación de los indicadores de calidad establecidas por cada institución y su relación con otros procesos de la vida académica, la generación de planes permanentes de mejora continua donde se vayan evidenciando los indicadores de calidad académica, la mejora en los sistemas de información y el uso que se dé a la misma en la toma de decisiones institucionales, el diseño de nuevas políticas para los procesos evaluativos, el establecimiento de una verdadera cultura de evaluación que en consecuencia, den fe del cumplimiento de las instituciones de educación superior con su misión y ello trascienda en la mejora del sistema de la educación superior a nivel nacional e internacional.

De aquí que puede darse como una preocupación que el asunto central en la evaluación de las instituciones de educación superior es en primer lugar, la falta de una reflexiva investigación educativa en la que se reconozcan y analicen las condiciones particulares de cada organización y de manera secundaria, la presión que se ejerce sobre ellas para rendir cuentas a la sociedad y posicionarse como instancias con calidad educativa que en muchas ocasiones se da como un proceso de <<reacción>>, traducida en acciones de simulación y no en una inversión de todos sus recursos para transformar de manera profunda y dirigida los procesos y características que garanticen el aseguramiento de la calidad académica.

2.3 Política educativa nacional y sus planteamientos para la evaluación.

En la medida en que haya consistencia en las propuestas gubernamentales de impulsar el tema de la evaluación y su relación con el aseguramiento de la calidad educativa, en esa medida podrá avanzarse en la construcción de un planteamiento coordinado y estratégico a nivel nacional en incluso con miras al ámbito internacional. Por ello en este apartado se define lo que es la política educativa y se identifican algunos planteamientos de política educativa nacional. Se considera una temporalidad hacia el 2018 y se resalta la influencia que ha ejercido esta política educativa en los mecanismos para el aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en México.

En este contexto se identifican cuatro grandes transiciones del México contemporáneo: demográfico, social, económico y político que pueden reconocerse en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, en el Programa Sectorial de Educación PSE

2007-2012 y en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Se rescata de ellos lo más relevante en materia de evaluación y aseguramiento de la calidad.

Tomando el concepto de Paviglianiti, N. (1993), se entiende por Política Educativa:

El estudio del conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo y de las relaciones que se dan dentro del estado – entendido éste como la intersección entre la sociedad política y la sociedad civil- para la configuración y control de la práctica institucionalizada de la educación dentro de una formación social históricamente determinada (p.1).

En las instituciones educativas de Educación Superior, una política de evaluación deberá ubicar las necesidades y los cambios que deben ser atendidos e impulsados para lograr que la institución garantice la calidad académica, así como valorar las consecuencias de que sus integrantes actúen en favor de esos objetivos o no lo hagan. La autoridad correspondiente tiene como tarea generar la política y dirigir el cambio.

El propósito de cambio se manifiesta en todo documento de política educativa y responde a procesos de adaptación de sus estructuras a las modalidades de integración económica internacional donde la competitividad y el incremento en la productividad se convierten en componentes del ideal educativo.

2.3.1 Programa Nacional de Educación PNE 2001-2006.

Este Programa Nacional de Educación, denominado: “Por una educación de buena calidad para todos un enfoque educativo para el siglo XXI”, presenta como tema relevante el de la Calidad y el escenario deseable para lograrlo en una visión hacia el 2015. El Presidente de la República expresa que México debe enfrentar simultáneamente dos grandes tipos de retos educativos: los que persisten desde hace décadas, en lo relativo a proporcionar educación de buena calidad a todas sus niñas y niños, a sus jóvenes, y a los adultos que no tuvieron acceso en su momento a la educación; y los retos inéditos que la nueva sociedad del conocimiento plantea a nuestro país, para que cuente con una población preparada para desempeñar eficazmente actividades productivas que le permitan acceder a un alto nivel de vida y que, a la vez, esa población esté constituida por las ciudadanas y los ciudadanos responsables, solidarios, participativos y críticos.

En este programa, Reyes Tamez Guerra, Secretario de Educación Pública presenta en su mensaje la intención de trabajar para que en el 2015 México muestre un sistema

educativo que sea reconocido nacional e internacionalmente, entre otras cosas, por su buena calidad.

De igual manera, en el Programa Nacional de Educación se reconoce que la educación nacional enfrenta tres desafíos: cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje e integración y funcionamiento del sistema educativo, retos que también plantea el Plan Nacional de Desarrollo y que encuentran su expresión en los principios de: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia. Así pues, el enfoque Educativo para el Siglo XXI es la expresión que sintetiza la visión del Sistema Educativo Nacional que se aspira tener en 2025, basado en la equidad, en la calidad y en la vanguardia del conocimiento.

2.3.2 Programa Sectorial de Educación PSE 2007-2012.

El Programa Sectorial de Educación PSE 2007-2012 contiene seis objetivos alineados con los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y con las metas de la Visión 2030. Además de que cada uno establece sus estrategias y líneas de acción. Para efecto de la presente investigación se considera el Objetivo 1 que aborda el tema de la calidad y cómo es su estrategia de evaluación, y dice:

Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional (p.6).

En este objetivo, la mejora de la calidad se propone desde la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos. También se considera la modernización y mantenimiento de la infraestructura educativa, así como la articulación entre todos los tipos y niveles educativos. Se plantea que la evaluación es un instrumento fundamental en el análisis de la calidad, la relevancia y la pertinencia del diseño y la operación de las políticas públicas en materia de educación. Además, se afirma que debe considerarse desde tres dimensiones: como ejercicio de rendición de cuentas, como instrumento de difusión de resultados a padres de familia y como sustento del diseño de las políticas públicas. Los indicadores que se utilicen para evaluar deberán ser pertinentes y concluir en propuestas de mejora continua.

El objetivo impacta a todos los niveles educativos y en el caso de la educación superior lo que el Programa propone considera seis puntos en los que se trabajará por medio de diversas acciones. Estos puntos son:

Primero: “Fortalecer los procesos de habilitación y mejoramiento del personal académico” (p.18). (Expresado en el apartado 1.14 del PSE 2007-2012). Lo cual implica:

Dar continuidad al programa de mejoramiento del profesorado (PROMEP) y extender su operación a todos los subsistemas de educación superior.

Ampliar el número de becas al personal académico de las instituciones de educación superior para la realización de estudios de maestría y doctorado.

Apoyar los programas de capacitación, formación continua y superación académica de los profesores de asignatura.

Impulsar medidas que permitan lograr un balance adecuado (en función de la disciplina) entre los profesores de tiempo completo y de asignatura en los diferentes programas.

Aumentar las plazas y apoyos destinados a la incorporación de nuevos profesores de tiempo completo con perfil deseable, es decir, con la capacidad para realizar con alto desempeño las funciones básicas de docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento, tutoría y gestión académico-administrativa.

Promover la renovación de las prácticas docentes, establecer incentivos a la innovación educativa y favorecer el establecimiento de un sistema de evaluación y certificación de profesores.

Propiciar el desarrollo de la carrera académica, revisar de manera integral las condiciones laborales y los estímulos al personal académico y diseñar mecanismos para hacer posible la recuperación de su salario.

Ampliar los incentivos dirigidos a impulsar la formación y consolidación de cuerpos académicos en todas las instituciones de educación superior por áreas de conocimiento, y fomentar el desarrollo de redes de colaboración e intercambio.

Fortalecer en esas instituciones la vinculación entre la investigación y la docencia, así como los mecanismos que aprovechan los avances y resultados de la investigación científica y tecnológica en el trabajo docente y en la formación de los profesores (pp.18 y 19).

Segundo: “Fomentar la operación de programas de apoyo y atención diferenciada a los estudiantes, para favorecer su formación integral y mejorar su permanencia, egreso y titulación oportuna” (p.19). (Correspondiente al apartado 1.15 del PSE 2007-2012).

Tercero: “Contribuir a extender y arraigar una cultura de la planeación, de la evaluación y de la mejora continua de la calidad educativa en las instituciones de educación superior, tanto pública como particular” (p. 19). (Expresado en el apartado 1.16 del PSE 2007-2012).

Cuarto: “Garantizar que los programas que ofrecen las instituciones de educación superior particulares reúnan los requisitos de calidad” (p.20). (Referido en el punto 1.17 del PSE 2007-2012).

Quinto: “Favorecer la introducción de innovaciones en las prácticas pedagógicas” (p.20). (Expresado en el apartado 1.18 del PSE 2007-2012).

Sexto: “Impulsar la internacionalización de la educación superior mexicana y de sus instituciones” (p.20). (Aspecto que se expresa en el apartado 1.19 del PSE 2007-2012).

Como puede verse en estos planteamientos, a diferencia del Programa Nacional de Educación, 2001-2006, se incluyen nuevos elementos desde los cuales se garantice la calidad educativa, como la intervención en profesores, en programas de apoyo para los estudiantes, en prácticas pedagógicas innovadoras; además de hacer énfasis en generar en las instituciones, tanto públicas, como privadas, una cultura de la planeación, de la evaluación y de la mejora continua de la calidad educativa, resaltando finalmente, la promoción a la internacionalización, aspecto que impulsa el tema de la evaluación de las instituciones de Educación Superior a nivel internacional.

2.3.3 Programa Sectorial de Educación PSE 2013-2018.

Este Programa Sectorial de Educación 2013-2018 lo presenta Enrique Peña Nieto, e identifica como estrategia general: elevar la productividad para llevar a México a su máximo potencial, y muestra cinco metas nacionales: México en Paz, México Incluyente, México con Educación de Calidad, México Próspero y México con Responsabilidad Global, incluyendo además tres estrategias transversales: Democratizar la Productividad, Gobierno Cercano y Moderno, y Perspectiva de Género.

En el documento se expresa:

...la meta nacional México con Educación de Calidad, propone garantizar el desarrollo integral de todos los mexicanos y contar con un capital humano preparado, que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano, donde se busque incrementar la calidad de la educación de manera que la población tenga las herramientas necesarias para escribir su propia historia de éxito; que las políticas cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida. Asimismo, buscará incentivar una mayor y más efectiva inversión en ciencia y tecnología que alimente el desarrollo del capital humano nacional y la capacidad para generar productos y servicios con un alto valor agregado (p.1).

En la introducción y visión general del capítulo I. Diagnóstico se expresa también que una educación de calidad es la mayor garantía para el desarrollo integral de todos los mexicanos pues ésta generará una convivencia pacífica, respetuosa, propia de una sociedad más justa y próspera. Además, se ratifica que la reforma constitucional de febrero de 2013 estableció que la educación debe ser de calidad, porque de ella depende en buena medida el desarrollo del país.

Puede advertirse que en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 PND se prioriza la educación de calidad y se incluye como una de las cinco metas nacionales, enfocando las acciones en la promoción de políticas que acerquen lo que se enseña en las instituciones y las habilidades que se demandan en el entorno para una sana convivencia y el aprendizaje a lo largo de la vida.

En consecuencia, en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 PSE se advierten seis objetivos que articulan el esfuerzo educativo y cada uno lleva una estrategia y una línea de acción. Los seis objetivos son: (PSE 2013-2018, p. 3).

Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.

Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.

Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

Fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral.

Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.

Impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento.

Para fortalecer la calidad de la educación superior, se propone que los estudiantes dominen las disciplinas y valores de las distintas profesiones de manera que muestren que son capaces de ejercer en el mundo del trabajo.

En este Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se reconocen como mecanismos para impulsar este aseguramiento de la calidad, tanto en instituciones públicas como particulares, las evaluaciones que efectúan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), las acreditaciones de programas que se realizan bajo el amparo del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y los Exámenes Generales de Egreso de la Licenciatura (EGEL), mecanismos en los que han participado diversas instituciones de educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la SEP. También se enfatiza la importancia de implementar nuevos modelos de cooperación académica en México y en el extranjero.

Un punto adicional en el documento es la necesidad de innovar para marcar una diferencia en el camino hacia el desarrollo, sobre todo en el nivel de posgrado, donde la creatividad y la generación de nuevos conocimientos toman especial relevancia al fortalecer las acciones de investigación.

Para valorar cómo se da la alineación del programa sectorial con las metas nacionales se muestran en la tabla 5, los seis objetivos anteriormente citados y se enfatizan los objetivos y estrategias del apartado correspondiente al aseguramiento de la calidad en los planes de desarrollo:

Tabla 5.

El aseguramiento de la calidad en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 y su relación con el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018.

		PND 2013-2018		PSE 2013-2018
Meta Nacional	Objetivo de la Meta Nacional	Estrategias del Objetivo de la Meta Nacional		Objetivo del Programa
México con Educación de Calidad	1.- Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad.	1.- Establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico. 2.- Modernizar la infraestructura y el equipamiento de los centros educativos. 3.- Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida. 4.- Promover la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. 5.- Disminuir el abandono escolar, mejorar la eficiencia terminal en cada nivel educativo y aumentar las tasas de transición entre un nivel y otro. 6.- Impulsar un Sistema Nacional de Evaluación que ordene, articule y racionalice los elementos y ejercicios de medición y evaluación de la educación.		Objetivo 1: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población. Objetivo 2: Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México. Objetivo 1: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población. Objetivo 2: Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.
	2.- Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo.	1. Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población. 2. Ampliar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad. 3. Crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la		Objetivo 3: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una

<p>3.- Ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos.</p>	<p>capacidad instalada de los planteles.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Situar a la cultura entre los servicios básicos brindados a la población como forma de favorecer la cohesión social. 2. Asegurar las condiciones para que la infraestructura cultural permita disponer de espacios adecuados para la difusión de la cultura en todo el país. 3. Proteger y preservar el patrimonio cultural nacional. 4. Fomentar el desarrollo cultural del país a través del apoyo a industrias culturales y vinculando la inversión en cultura con otras actividades productivas. 5. Posibilitar el acceso universal a la cultura mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y del establecimiento de una Agenda Digital de Cultura en el marco de la Estrategia Digital Nacional. 	<p>sociedad más justa.</p> <p>Objetivo 5: Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.</p>
<p>4.- Promover el deporte de manera incluyente para fomentar una cultura de salud.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Crear un programa de infraestructura deportiva. 2. Diseñar programas de actividad física y deporte diferenciados para atender las diversas necesidades de la población 	<p>Objetivo 4: Fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral.</p>
<p>5.- Hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contribuir a que la inversión nacional en investigación científica y desarrollo tecnológico crezca anualmente y alcance un nivel de 1% del PIB. 2. Contribuir a la formación y fortalecimiento del capital humano de alto nivel. 3. Impulsar el desarrollo de las vocaciones y capacidades científicas, tecnológicas y de innovación locales, para fortalecer el desarrollo regional sustentable e incluyente. 4. Contribuir a la transferencia y aprovechamiento del conocimiento, vinculando a las instituciones de educación superior y los centros de investigación con los sectores público, social y privado. 5. Contribuir al fortalecimiento de la infraestructura científica y tecnológica del país. 	<p>Objetivo 6: Impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento.</p>

Nota: es importante observar que el objetivo 1 del PSE incluye las estrategias 1, 2 y 3 del PND, y que el objetivo 2 del PSE abarca las estrategias 3, 4 y 5 del PND. Ambos objetivos se encuentran relacionados con la estrategia 6 del PND. Elaboración propia con información tomada de la SEP, Programa Sectorial de Educación 2013-2018.

2.3.4 Asociación Nacional de Universidades de Educación Superior ANUIES.

En el documento de ANUIES (2011) “La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo” se plantea un escenario prospectivo donde se definen las políticas que orientarán el desarrollo de la educación superior mexicana en el siglo XXI. El texto se estructura en cuatro capítulos, siendo el tercero el que corresponde a la formulación de una visión que se rige por lo que denomina <<postulados orientadores valorales>>, derivados del marco jurídico nacional y de la tradición de la educación superior mexicana y en el cuarto se presenta una propuesta concreta para orientar el desarrollo de la educación superior del país, por medio de una transformación acorde a los retos del nuevo siglo.

La propuesta considera 14 programas de acción agrupados en tres bloques referidos a las instituciones, al Sistema de Educación Superior SES como conjunto y al Estado mexicano.

De manera sintética se presentan los ocho postulados orientadores en los que se sustenta la propuesta y la visión al año 2020 del SES:

1°. Calidad e innovación. Si el SES sólo se limita a crecer sin una transformación profunda, no podrá enfrentar los retos que se le presenten en las primeras décadas del siglo XXI. Deberá, por tanto, tomar como referentes los valores de calidad y de innovación en los programas de desarrollo y en las acciones que lleve a cabo.

2°. Congruencia con su naturaleza académica. Las instituciones de educación superior no deberán perder de vista el valor de lo académico y de la búsqueda de la verdad. Todas las acciones, formas de organización, de funcionamiento y de toma de decisiones deberán ser congruentes con esa naturaleza. En las decisiones relativas a las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión, siempre prevalecerán los criterios académicos y no los de índole personal, político o ideológico. El valor de lo académico y de la búsqueda de la verdad, debe expresarse en los principios de pluralismo, libertad de cátedra e investigación.

3°. Pertinencia en relación con las necesidades del país. Cada institución de Educación Superior tiene el deber moral de devolver a la sociedad lo que ha recibido de ésta, por tanto no puede estar al margen de sus necesidades, sino al contrario, a través de las funciones sustantivas antes mencionadas deberá generar y atender programas y proyectos

que identifiquen y resuelvan los problemas de su entorno, contribuyendo de una manera creativa al desarrollo sustentable del país.

4°. Equidad. Las instituciones de Educación Superior deberán otorgar igualdad de oportunidades y apoyar diferencialmente a instituciones y aspirantes especialmente necesitados que tengan la disposición de esforzarse, aspiren a niveles educativos de calidad y deseen superar el rezago educativo para ponerse al nivel de sus pares más consolidados. Ante esto, las IES mejorarán la atención de la demanda de Educación Superior.

5°. Humanismo. Enfatiza que las IES deberán respetar los valores de la sociedad mexicana. Los conceptos de paz, libertad, democracia, igualdad, derechos humanos, justicia, solidaridad darán el contenido del humanismo. “... la función educativa de las IES se orientará a la formación integral de ciudadanos pensantes, participativos y solidarios” (ANUIES, La Educación Superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo, p.2).

6°. Compromiso con la construcción de una sociedad mejor. El quehacer de las IES contribuirá a que México sea acorde a los valores de pertinencia, equidad y todo aquellos que se desprendan del cumplimiento con su naturaleza académica, establecido en el segundo de estos postulados.

7°. Autonomía responsable. Para que las IES funcionen cumpliendo con su misión, es indispensable que su organización y toma de decisiones respecto a sus funciones sustantivas las realice de manera interna y sin que intervengan intereses externos. En ese sentido, todos los miembros tienen responsabilidad en participar de manera responsable y atendiendo al marco jurídico que fomente el bien común de la sociedad con una clara actitud de responsabilidad social. También estarán obligadas de dar información a la sociedad respecto a estas actividades y en lo que toca al uso de los recursos financieros. Es en esta dimensión donde cobra una importante relevancia la apertura a mecanismos rigurosos y objetivos de evaluaciones externas, como lo enuncia el mismo documento.

8°. Estructuras de gobierno y operación ejemplares. Para complementar de manera armónica los conceptos de autoridad y responsabilidad; delegación de autoridad y corresponsabilidad; decisiones técnicas y políticas; instancias académicas y laborales, las IES deben contener estructuras de gobierno colegiado y participación, que ayuden a tomar decisiones de toda índole. Deberán existir estructuras flexibles, sistemas eficientes de planeación, operación y aseguramiento de la calidad, en un clima de dedicación y

cordialidad. Todo ello orientado a la vivencia de los valores académicos y el compromiso con el cumplimiento de los propósitos institucionales.

Sobre la visión para la Educación Superior que propone la ANUIES al año 2020, en el capítulo tercero del documento, se considera que hacia ese año y gracias al compromiso del gobierno federal, de los gobiernos de las entidades federativas y sus municipios, de los poderes legislativos y de la sociedad en su conjunto, las IES integrarán un SES fuerte, formador de profesionales e investigadores de alto nivel, generador de conocimiento que extiende y preserva la cultura con calidad, pertinencia, equidad y cantidad que podrán compararse con estándares internacionales y esto contribuirá a que los mexicanos disfruten de paz y prosperidad en un marco de libertad, democracia, justicia y solidaridad.

Se retoman los puntos que se expresan en el documento, señalando que en el 2020:

- 1.- El conjunto de IES se habrán transformado en un gran sistema en el cual cada una individualmente, y el SES como tal, se caracterizan por la interacción que mantienen entre sí y por su apertura al entorno estatal, regional, nacional e internacional.
- 2.- México contará con un SES de mayores dimensiones y cobertura, diversificado, integrado y de alta calidad.
- 3.- Las IES desarrollarán sus actividades de docencia, según el perfil y la misión de cada una y utilizarán modelos innovadores de aprendizaje y enseñanza que les permitirán alcanzar altos grados de calidad académica y pertinencia social.
- 4.- Las IES centrarán su atención en la formación de sus estudiantes y contarán con programas integrales que se ocupan del alumno desde antes de su ingreso hasta después de su egreso y buscarán asegurar su permanencia y desempeño, así como su desarrollo pleno.
- 5.- Las IES cuya misión incluya la realización de actividades de generación y aplicación del conocimiento las cumplen con gran calidad y pertinencia para el desarrollo del país y los campos científicos.
- 6.- Las IES contribuirán a la preservación y la difusión de la cultura regional y nacional, en el contexto de la cultura universal, y realizarán sus funciones en estrecha vinculación con los diversos sectores de la sociedad. (p.3).

También considera aspectos sobre el personal académico, administrativo y directivo y menciona en sus puntos 7 al 11, que: 7. Las IES contarán con los recursos humanos necesarios para realizar sus funciones con calidad. 8. Las IES del SES contarán con recursos materiales y económicos en la cantidad y con la calidad, la seguridad y la oportunidad necesarias para el desarrollo eficiente de sus funciones. 9. Las IES contará con estructuras organizacionales, normas y sistemas de gobierno que favorezcan un funcionamiento eficiente, congruente con su naturaleza y misión. 10. Gracias a relaciones adecuadas con el sistema político en el contexto de una sociedad democrática, el SES contará con un marco normativo acorde con su naturaleza, que ofrece a las IES seguridad jurídica y estabilidad para el desarrollo de sus funciones y 11. Se consolidará un sistema nacional de planeación y de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Finalmente, en el capítulo cuarto del documento se presentan las propuestas de desarrollo de la educación superior que propone la ANUIES. Se expone que la educación superior en México enfrenta retos como ser puerta de acceso a la sociedad del conocimiento, atender con calidad a una población estudiantil en constante crecimiento, y de ofrecer servicios educativos de gran calidad que proporcionen a los estudiantes una formación que integre elementos humanistas y culturales con una sólida capacitación técnica y científica. Para enfrentarlos, el SES deberá transformarse profundamente y de manera responsable, dejando de ser conservador y cerrado, abandonando formas de trabajo obsoletas, y dando apertura a nuevas dinámicas de trabajo y colaboración. “La noción de redes de instituciones, como elemento característico de un sistema abierto, en contraposición a la de IES que funcionan de manera aislada, constituye una idea clave en la propuesta” (ANUIES, 2011, p. 4).

2.4 La evaluación institucional y la calidad académica en las IES particulares.

Según Aguilar, M. (2001), la evaluación institucional de la educación superior tuvo sus inicios en los Estados Unidos, con la intención de garantizar criterios y parámetros de la calidad educativa y su capacidad para cumplir la misión que les correspondía, sobre todo ante la amplitud y heterogeneidad de su sistema educativo, que incluye la coexistencia de universidades públicas y privadas. Estos procesos surgen por iniciativa de las propias

instituciones, quienes fomentan su autoevaluación y van generando agencias regionales de acreditación.

Para el caso de México, uno de los organismos que más impacto ha tenido en los procesos de evaluación en instituciones particulares es la Federación de Instituciones Particulares de Educación Superior FIMPES que desde 1994 diseña un sistema de acreditación que ha permitido que muchas instituciones de Educación Superior participen y se posicionen en la sociedad como instituciones que evidencian calidad académica.

Hasta julio del año 2016 la Federación de Instituciones Particulares de Educación Superior FIMPES, indica en relación al estatus de las universidades que de las 110 instituciones que a la fecha se encuentran asociadas, 87 (79%) están acreditadas y 23 (21%) por acreditar. El detalle del estatus de los miembros acreditados, de acuerdo a las distintas modalidades, se presenta en la tabla 6:

Tabla 6.

Estatus de instituciones acreditadas, según la FIMPES.

Estatus	Número de instituciones	Porcentaje
Lisa y llana	52	59.7%
Sin observaciones	34	39.0%
Con recomendaciones	1	1.1%
Con condiciones	0	0.0%
TOTAL	87	100.0%

Nota: datos tomados del portal institucional de la FIMPES, el 2 de julio de 2016.

Cabe hacer notar que el 59.7% de las instituciones acreditadas cuentan con la modalidad lisa y llana y merece mención especial, que 34 de las asociadas tienen ya el Registro de Excelencia Académica que otorga la Secretaría de Educación Pública. Esto según González, B. (2015a) permite que las instituciones gocen de beneficios como: agilizar los procedimientos oficiales para el otorgamiento de Reconocimientos de validez oficial de estudios por parte de la SEP, activar acciones para actualizar planes y programas de estudio, simplificar trámites y obligaciones para certificar la calidad de los servicios que prestan, agilizar trámites para emitir certificados y títulos profesionales, gestionar cédulas

profesionales ante la Dirección General de Profesiones, entre otros, debido a que la SEP otorga un voto de confianza a las instituciones acreditadas por FIMPES.

Desde este contexto, se advierte que la mayor parte de las instituciones afiliadas y acreditadas por FIMPES están en condiciones de aplicar el Sistema de Acreditación para el Desarrollo y Fortalecimiento Institucional, SADFI en su versión III del Sistema de acreditación ya que han trabajado la primera y segunda versión del Sistema de acreditación. Cabe hacer mención que este sistema tiene como antecedentes, las versiones que se publicaron y aplicaron de 1994 a 2002 y de 2002 hasta el 2011, en las que el enfoque se establecía en el cumplimiento de 180 indicadores que garantizaban la presencia de una estructura normativa, orgánica y procedimental capaz de sostener el cumplimiento de los propósitos educativos proyectados por las instituciones de educación superior, en tanto que en este nuevo sistema se prioriza el enfoque a resultados, más que a los procesos que hacen posible su cumplimiento.

Capítulo 3. La cultura de evaluación institucional

Para clarificar el concepto de cultura de evaluación institucional en el presente apartado se consideran algunas propuestas teóricas sobre los conceptos de evaluación institucional y su relación con la calidad y su aseguramiento; el concepto y características de la acreditación, como un efecto de los procesos de evaluación institucional, buscado por las instituciones de educación superior para mostrar a la sociedad que poseen indicadores de calidad académica, así como los beneficios y desafíos que les representa la acreditación a las propias instituciones; las implicaciones del aseguramiento de la calidad a través de la conformación de una cultura de evaluación institucional, donde se vean involucrados todos los integrantes de la comunidad educativa.

3.1 Los conceptos de evaluación y calidad

La evaluación institucional puede considerarse desde un doble aspecto: bajo el concepto del proceso, en el que se generan resultados a corto y mediano plazo y desde los que se emiten juicios de valor, documentados e informados, que en muchas experiencias sirven para la toma de decisiones; o desde el concepto del conjunto de prácticas, métodos, conocimientos, progresivamente desarrollados en el transcurso del tiempo, con el objeto de dar respuesta a una mejor gestión de las universidades.

En ambos casos, la evaluación institucional es un recurso por medio del cual se obtiene información valiosa para identificar la situación de las diversas áreas o aspectos que se miden y da oportunidad de documentar con miras al aseguramiento de la calidad educativa.

Como lo expresa Simoneau, R. (s.f.), la evaluación cobra su sentido en la medida que muestra la calidad educativa de las instituciones, sobre todo, porque al evidenciarse esa calidad, se expresa un factor de competitividad en el entorno local, regional, nacional e internacional. Pero, ¿sobre qué se da esa competitividad?, ¿en qué radica la calidad que muestran las instituciones?

Es por ello necesario en este apartado clarificar qué se entiende por calidad y por calidad educativa, además de revisar las implicaciones con su aseguramiento en las instituciones de educación superior.

En una primera aproximación, la calidad puede entenderse como la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo que permiten juzgar su valor y al juzgarlo se advierte que el concepto de calidad no es absoluto sino relativo ya que implica un aspecto de apreciación o valoración, las cuales se hacen en función de criterios, indicadores o parámetros preestablecidos bajo los que se atribuye su mayor o menor correspondencia.

Desde un enfoque administrativo, Juran J.M. (1990), define el concepto de calidad asociado con el grado de satisfacción que tiene el cliente con un producto y atribuye mucha importancia a la planificación para la calidad.

En el caso de la calidad educativa, la calidad puede ser entendida como un <<atributo del acto educativo>>, donde se expresa el nivel de excelencia con que se desempeña la institución e implica un juicio de valor entre el estado actual y lo que se propone una institución en su misión y objetivos a lograr y esta calidad se hace efectiva en la medida en que la institución muestra que las exigencias derivadas de lo que dice ser se manifiestan en las funciones sustantivas que cumple (Arrién, J.B. 1997).

Para explicar el concepto de calidad, González, L.E y Ayarza, H. (1997) toman la propuesta de Harvey y Green, quienes en 1993 la clasifican en cinco enfoques:

1) Calidad vista como excepción, 2) calidad como perfección, 3) calidad como aptitud para un propósito prefijado, 4) calidad como valor agregado y 5) calidad como transformación. Lo interesante de su análisis radica en la forma en que las instituciones de educación superior permean el concepto en sus procesos de evaluación institucional.

En el primer enfoque, Harvey y Green, (citado en González, L.E y Ayarza, H. 1997), comentan que la calidad vista como excepción, es una concepción tradicional que da por hecho que ésta es algo especial, de clase superior y con un sentido elitista y de exclusividad. En el segundo enfoque, la calidad vista como perfección, asocia a ésta con el concepto de excelencia, o con el logro de un estándar sumamente alto. En el tercer enfoque, la calidad como aptitud para lograr un propósito pre-fijado implica alcanzar estándares mínimos, enfoque, que, según González, L.E & Ayarza, H. (1997) “ha sido bastante utilizado en educación superior, donde la calidad se ha visto como el mantenimiento y mejoramiento de estándares en el diseño y contenido de los programas de docencia y en los procedimientos de validación de los mismos” (p. 4). El enfoque de la calidad como perfección o consistencia se basa en los principios de <<cero defectos>> y de <<hacer las

cosas bien>>, es decir, que todo está correcto y es perfecto. En este enfoque la excelencia se define en términos de especificaciones particulares, donde la especificación misma no es un estándar ni tampoco es evaluada contra ningún estándar. El producto es juzgado por su conformidad con la especificación, la cual es predefinida y medible. Este enfoque, según Peters y Waterman en 1982, (citados en González, L.E. & Ayarza, H., 1997) está intrínsecamente ligado a la noción de <<cultura de calidad>>, la cual implica que todos los integrantes de la organización o de la comunidad educativa son igualmente responsables del producto final y no solamente quienes están encargados de controlar la calidad. El hacer las cosas bien implica que no hay errores en ninguna etapa del proceso y que la calidad es responsabilidad de todos, lo cual incorporado a productos y procesos se acerca al concepto de calidad total y en el que también puede verse el planteamiento de una cultura de evaluación institucional, en el sentido de la participación de todos los integrantes.

Así una institución de alta calidad es una que señala claramente su misión o propósito y es eficiente y efectiva en el logro de los objetivos que se ha propuesto. Pero ¿cómo se sabe que la institución está cumpliendo la misión que se propuso? Los especialistas señalan que ese es el papel de la autorregulación. (González, L.E. & Ayarza, H., 1997, p.5).

El cuarto enfoque, la concepción de calidad como valor agregado, supone que las instituciones deben rendir cuentas a las instancias que los financian y a los clientes. Y finalmente en el quinto enfoque, la calidad como transformación lleva implícita la noción de cambio cualitativo, implica trascendencia cognitiva y cuestiona la importancia de la calidad centrada en el producto. En este caso, una educación de calidad es la que asume la institución para realizar mejoras en la institución en general, en los programas académicos, en los métodos de enseñanza y en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque es el que más se asemeja al Sistema de Acreditación a través del Desarrollo y Fortalecimiento Institucional (SADFI) de FIMPES, versión III de su Sistema de Acreditación, que prioriza el aspecto de la efectividad institucional, es decir, permite articular los objetivos institucionales con los resultados educativos en todos los niveles, y obtener resultados en programas, procesos de ingreso, trayecto y egreso, proceso de aprendizaje, mecanismos de evaluación y planta docente, entre otros.

Considerando que el concepto de calidad en la educación superior implica un aspecto de referencia de carácter comparativo, donde <<algo>> puede ser mejor o peor que otro con respecto a un patrón de referencia anteriormente establecido, o bien, acercarse a los estándares señalados, es necesario que cada institución proponga sus propias exigencias sobre la base de referentes que surjan de su identidad, su filosofía, su misión y su quehacer, en función del proyecto que se ha propuesto. Con todo, González, L.E & Ayarza, H. (1997), establecen una conceptualización de la calidad conformada por seis componentes que se insertan como dimensiones de un modelo de evaluación. Los componentes mencionados son: relevancia, efectividad, disponibilidad de recursos, eficiencia, eficacia y procesos. Esta alternativa favorecerá a que las instituciones no compitan entre sí, sino que la mejora sea en relación a sí misma, lo cual favorecerá los procesos de autorregulación y ayudará a cada institución de educación superior a mantener un proceso de mejoramiento.

Un concepto más a considerar sobre el término de calidad es el que establece el glosario internacional de la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior RIACES, en el que se define la calidad como el grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior cumplen con una necesidad o expectativa establecida y hace referencia al funcionamiento ejemplar de una institución de educación superior. Esta definición considera también que la institución o programa que muestra calidad educativa, cumple los estándares previamente establecidos por una agencia u organismo de acreditación. En esta concepción se considera que para medirse adecuadamente debe tomarse en cuenta la evaluación de la docencia, el aprendizaje, la gestión, y los resultados obtenidos, donde cada parte puede ser medida por su calidad y el conjunto supone la calidad global.

Aunque no hay un acuerdo universal sobre lo que significa calidad dentro de las instituciones de Educación Superior, cada vez se mide más considerando dos aspectos: la formación de las personas que terminan un programa académico, y la capacidad de la institución para producir cambios que mejoren esa formación. Y dentro de estos elementos, se reconoce la planificación de ese cambio y la operativización de estrategias para el cambio institucional. Las agencias u organismos de acreditación toman en cuenta para la evaluación que la educación no es meramente adquisición de conocimientos, sino también desarrollo de herramientas, educación multicultural, uso de tecnologías, pensamiento

crítico, y capacidad de aprender (después de haber obtenido el título) temas nuevos. Por ello toman en cuenta que los objetivos que se miden en las personas que terminan la carrera no tienen que ver solamente con su formación en las materias centrales, sino también con su conocimiento en materias periféricas, su motivación para investigar e innovar, y los objetivos de servicio a la comunidad, factores que se evalúan en los procesos de acreditación.

Para estos organismos acreditadores es importante también evaluar hasta qué punto la institución y el programa de estudios responde a los problemas reales de la sociedad, y a las iniciativas de la población. La acreditación mide la calidad, pero no en forma de ordenamiento jerárquico, sino respecto de niveles o estándares. Es una medida que debe complementarse con cambios organizativos y de eficacia de los programas de estudio, que lógicamente varían con el avance del conocimiento. La tendencia es que la información derivada de la acreditación de un programa se incluya en la información creciente que se coloca en la red, accesible a cualquier persona interesada. Esta información debe incluir decisiones sobre la transferencia de créditos entre instituciones acreditadas ya que la existencia de una acreditación favorece ese intercambio de créditos. Además, en estos procesos de acreditación se mide la capacidad de participación de la población (familias, estudiantes y personal) lo cual habla de la importancia de que los integrantes de las instituciones se involucren desde los procesos de autoevaluación institucional.

Desde la perspectiva de la ANUIES, los conceptos de calidad de la educación superior son analizados por González, B. (2015b), quien selecciona cuatro de los documentos más recientes que exponen cómo es entendido el tema de la calidad de la Educación Superior desde la visión de instituciones públicas y privadas. Se precisan cuáles son estos documentos y las definiciones de calidad en cada uno de ellos.

Primero: “La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES”. (ANUIES, 2000), en el que, al presentar 8 postulados para la visión 2020 de la ANUIES, en el número 1 se define la calidad como: “La calidad deberá concebirse en forma dinámica, como un ideal que nunca se alcanza plenamente, pero que constituye un punto de referencia permanente que las IES perseguirán incesantemente en la realización de sus funciones de docencia, investigación y difusión” (González, B., 2015b, p. 64).

Segundo: en el año 2006, en “Consolidación y avance de la Educación Superior en México. Temas cruciales de la agenda” (ANUIES, 2006: Pág. 26), la calidad se define a la luz de la necesidad de renovar el pacto de la educación superior con la sociedad desde un enfoque donde se vincule la calidad con la pertinencia. “La calidad de la educación superior ha estado en el centro del debate nacional e internacional. Por ella se entiende la eficiencia en los procesos, la eficacia en los resultados y la congruencia y relevancia de estos procesos y resultados con las expectativas y demandas sociales. Es un ideal que nunca se alcanza plenamente, pero se constituye en un punto de reflexión y búsqueda permanentes para las instituciones de educación superior en la docencia, la investigación y la difusión. La calidad no puede entenderse desligada de la pertinencia, es decir, de la responsabilidad social como valor que sustenta a la educación superior. La ineludible referencia a la responsabilidad social de las IES se expresa en su permanente compromiso con el desarrollo nacional y el bienestar de la población”. (González, B., 2015b, p. 64).

Tercero: en 2012, en “Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior” (ANUIES, 2012^a, p.35), se articulan diez ejes estratégicos para lograr cumplir con la responsabilidad social que les corresponde desarrollar a las instituciones de educación superior. El eje IV, llamado “Renovación de la evaluación para mejorar la calidad académica”, propone que “la evaluación y el aseguramiento de la calidad deben continuar siendo medios estratégicos para el desarrollo de la educación superior. Sin embargo, es necesario diseñar nuevas estrategias e instrumentos mejor asentados en la naturaleza del trabajo académico, eficientemente articulados, menos redundantes y más enfocados al conocimiento de los resultados e impactos del quehacer de las instituciones y de los académicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (González, B. 2015b, p. 65).

En este mismo documento es evidente que la ANUIES expone la necesidad de rediseñar las metodologías de evaluación y acreditación que existían hasta ese momento, pasando de una evaluación de insumos y procesos a una evaluación de resultados, situación que ANUIES propone para mejorar la desarticulación de los diversos modelos y enfoques

de evaluación y acreditación y con ello, consolidar el Sistema de Evaluación de la Educación Superior.

Cuarto: En 2012, en el documento “Evaluación, Certificación y Acreditación en la Educación Superior de México. Hacia la integración del Subsistema para Evaluar la Educación Superior”, coordinado por Antonio Gago Huguet, la ANUIES redactó una definición de calidad de la educación como el “Conjunto de rasgos, atributos, cualidades, defectos, insuficiencias o características que posee en un momento dado todo aquello –tan amplio y diverso- que puede entenderse como “educación”, dese una lección hasta un sistema educativo nacional. Tales elementos o componentes de la calidad de la educación pueden ser positivos o negativos conforme a los criterios con que se les juzgue y, por ende, en los procesos de evaluación ha de asignarse siempre un adjetivo al vocablo “calidad”. Desde un punto de vista meramente operativo es viable definir lo que es un programa educativo de buena calidad: será bueno en la medida que satisfaga los estándares previamente establecidos respecto a criterios e indicadores, al menos, de pertinencia, eficacia, equidad y eficiencia”. (González, B. 2015b, p. 66).

Como puede observarse, el concepto de calidad se ha asociado a diversos aspectos, haciendo énfasis en el primer documento a la calidad como punto de referencia en funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión); en el segundo, vinculando la calidad con la pertinencia, es decir, acorde a las necesidades sociales; en el tercero enfatizando el asunto de los resultados sobre los insumos y procesos y en el cuarto momento, asociando el concepto de calidad con la pertinencia eficacia, equidad y eficiencia.

Una propuesta a reflexionar sería considerar todos los aspectos en la conformación de un nuevo modelo de evaluación institucional, donde la integración y el cumplimiento de los cuatro elementos seguramente constituirían un enorme reto para las instituciones de educación superior.

En estas ideas es importante considerar lo que significa y han implicado los conceptos de evaluación y de calidad, así como la evolución que han tenido las instituciones de educación superior. Cambios que tienen sus raíces en transiciones sociales, de política educativa y perspectivas pedagógicas.

La evaluación de la calidad de la educación superior presenta desafíos aún no resueltos, entre las que se encuentran institucionalizar una cultura evaluativa y generar un modelo para identificar su impacto. Esto significa, según Pérez, M. (2004), que la calidad no puede garantizarse sólo por la creación de políticas de aseguramiento de la misma, sino que es más importante reflexionar sobre sus implicaciones. La evaluación institucional debe ser un proceso continuo y permanente y su objetivo está orientado por el aseguramiento de la calidad educativa. Los procesos de acreditación representan acciones para mostrar a los miembros de la comunidad educativa y a la sociedad en general, que las instituciones están cumpliendo con la responsabilidad social que se desprende de su misión, pero éstos serán siempre medio y no el fin del quehacer educativo. Participar en procesos de acreditación implica confrontar el grado de logro de la práctica educativa con un conjunto de estándares convencionalmente definidos por expertos en el tema, por lo que exige en las instituciones educativas, tener una postura crítica y considerar la experiencia como un espacio de reflexión y confirmación de sus valores, identidad y misión institucionales. Pero este planteamiento, demanda a las instituciones tener una gestión preventiva y no reactiva.

3.2 Acreditación: características, beneficios y desafíos

El glosario internacional de la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES, 2004), define a la acreditación como el proceso para reconocer o certificar la calidad de una institución o programa educativo, basado en una evaluación previa de los mismos y realizada por una agencia externa a las instituciones de Educación Superior.

La acreditación puede ser nacional o internacional, dependiendo del origen de las agencias u organismos evaluadores que establecen estándares y criterios de calidad para las instituciones educativas.

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), define a la acreditación como el reconocimiento público que otorga un organismo acreditador a un programa académico por cumplir con los criterios, indicadores y estándares de calidad establecidos por el mismo organismo, no gubernamental y, en el caso de México, reconocido por el COPAES. Estos procesos inician con una evaluación previa donde las instituciones que son miembros de los diferentes organismos acreditadores revisan si sus

programas o instituciones de educación superior cumplen con los estándares que los organismos establecen.

Características. Este proceso de acreditación muestra diferencias significativas con la evaluación que realizan los CIEES pues mientras en la acreditación, los organismos reconocen o certifican la calidad de una institución de manera pública, los CIEES obtienen información de las instituciones con fines de diagnóstico y de elaboración de recomendaciones para elevar la calidad de las instituciones y sus programas académicos, así como la elaboración de políticas y toma de decisiones.

Otra diferencia entre la acreditación y la evaluación radica en el papel del agente que evalúa o acredita; el evaluador puede ser interno o externo, mientras que el acreditador es necesariamente externo. El trabajo de los evaluadores forma parte del desarrollo de las instituciones, mientras que los acreditadores otorgan o niegan un aval a la labor de la misma institución. Es decir, el evaluador se compromete con el mejoramiento de la calidad y el acreditador certifica que esa calidad existe. Ambos mecanismos, que tienen su razón de ser en el aseguramiento de la calidad, no son equivalentes, pero sí complementarios.

Y una última característica en la que difieren los procesos de acreditación que realizan los organismos acreditadores y la evaluación que realizan los CIEES es que la acreditación tiene una vigencia de cinco años después de lo cual los pares evaluadores hacen una revisión del programa y si sigue cumpliendo con los estándares y criterios de calidad se realiza un procedimiento de <<reacreditación>> para la mejora continua, en tanto que en el caso de la evaluación diagnóstica de los CIEES, al obtener el nivel 1 se termina el proceso.

El proceso de acreditación es voluntario y tiene un costo que varía de acuerdo a cómo se realiza en cada país, así como en relación a que si es una acreditación institucional o de programas. Generalmente se diferencia la cuota anual de la institución-miembro, el pago específico por el proceso de acreditación o de re-acreditación, y el gasto generado por los servicios especiales. En algunos países el coste de la acreditación es asumido directamente por el Estado.

Beneficios. Entre los beneficios que se dan para las instituciones que consideran estas experiencias de mostrarse como opciones con calidad académica, Arrién J. B. (1997), afirma que la acreditación es un proceso que se origina en la autoevaluación institucional o

de programas y que es un mecanismo que permite a las instituciones que ofrecen un servicio educativo, rendir cuentas ante la sociedad y el Estado. También explica que es una forma indirecta de asegurar que las instituciones cumplen con sus objetivos y misión; una manera de incrementar de forma constante la calidad de los programas académicos y una cualidad que asegura al usuario la información básica requerida para la toma de decisiones respecto a qué institución o programa elegir para su formación.

Según el glosario de la RIACES, en muchos países la acreditación permite la transferencia de créditos, de programas, y la ayuda económica a estudiantes y a los programas. En algunas profesiones la acreditación es un requisito para poder colegiarse o para ejercer la profesión. En algunos países la acreditación voluntaria, realizada por agencias privadas sin ánimo de lucro, debe ir certificada posteriormente por un organismo similar del sector público para poder acceder a ayudas económicas. Esta certificación pública puede ser prácticamente automática cuando las agencias u organismos acreditadores fueron reconocidos previamente. En el caso de educación a distancia, o en educación transnacional, la tendencia es a realizar una acreditación doble: en el país que presta el servicio educativo y en el que están matriculados los estudiantes.

Otros beneficios que obtienen las instituciones que deciden participar en procesos de acreditación son: identificar en su fase de autoevaluación las fortalezas y áreas de oportunidad que son susceptibles de ser mejoradas; generar condiciones para que todo el capital humano de la institución participe en la autoevaluación y planes de desarrollo que garanticen la calidad académica; mejorar la relación entre educación y mercado de trabajo en la medida que la institución establece un contacto entre los programas de estudio y los requisitos del ejercicio profesional que demanda la sociedad; obtener un reconocimiento social que le permita mostrarse como una institución competitiva y de prestigio; acceso a ayudas económicas para sus estudiantes.

Los estudiantes encuentran como beneficio: tener la certeza de que los programas, al cumplir con los requerimientos de calidad que exigen los organismos acreditadores, cubren también sus necesidades formativas; tener oportunidades de ser aceptados en programas más avanzados al existir transferencia de créditos; cubrir prerrequisitos para entrar en una profesión y colegiarse, cuando el ingreso no depende de exámenes de incorporación de cada graduado, sino de procesos que son carta de presentación de la carrera o programa.

Sin embargo el beneficio más significativo es que la institución que participa en estos procesos y logra acreditarse, en muchas ocasiones se concientiza para conseguir, mantener y mejorar los propósitos educativos y que los estudiantes aprendan. Al concluir su vigencia como institución acreditada, las instituciones vuelven a participar en un nuevo proceso y cumplimiento de requisitos y entonces se reacreditan. Esta experiencia muestra un cambio cualitativo de organización y gestión, especialmente en el sentido de reconocer que lo importante es tener calidad en sus procesos y resultados satisfactorios, y que la evaluación de la calidad sirve para cambiar la organización con la intención de mejorar.

Desafíos. Dado que las condiciones sociales cambian y con ello las instituciones de educación superior también cambian, se dan cambios en la acreditación, es decir, los criterios son dinámicos. Esto afecta a la acreditación en dos aspectos: desde los cambios Los cambios sustantivos en las instituciones y programas que hayan sido acreditados, los que se producen en los procesos y en los criterios de las agencias u organismos acreditadores. Esto exige que las instituciones enriquezcan permanentemente sus criterios e indicadores de calidad académica, actualizándose de acuerdo a lo que se demanda en el entorno.

3.3 Aseguramiento de la calidad educativa

El aseguramiento de la calidad no es un programa, sino un proceso que implica mucho tiempo para que se manifiesten sus resultados y un pre-requisito básico es que los responsables de su implementación deben tener la misma concepción de calidad, razón por la que es importante clarificarla y socializar esta definición entre los integrantes de una institución educativa.

Así pues, en una primera aproximación, Crosby, P. (1987, p. 11) afirma que asegurar la calidad es “hacer que la gente haga mejor todas las cosas importantes que de cualquier forma tiene que hacer”, y en esta definición se advierte que la participación y compromiso de la gente que conforma una institución educativa es clave en el resultado del proceso, sin embargo, ese es sólo un elemento del asunto.

En un ámbito empresarial, Crosby, P. (1991) plantea cuatro principios para definir y asegurar la calidad: primero: calidad se define como cumplir con los requisitos, es decir, que los miembros de la comunidad o institución hagan las cosas bien desde la primera vez; esto presupone que las autoridades establecen los propósitos y requisitos a lograr,

proporcionar los medios necesarios para su obtención y dedican tiempo a motivar y favorecer que el personal logre los requisitos; segundo: el sistema de la calidad es la prevención, lo cual implica mecanismos de verificación donde se va observando el proceso y se detectan oportunamente posibles causas de error para ser controladas y garantizar el logro de los propósitos; tercero: el estándar de realización es cero defectos y éste debe ser preciso, exigente y estar presente en todo momento del proceso; y cuarto: la medida de la calidad es el precio del incumplimiento, y éste se ve reflejado en aspectos financieros y de pérdida para las organizaciones.

El aseguramiento de la calidad sigue una pauta común en el diseño, sin embargo, su aplicación depende de las características de cada institución. Según Lemaitre, M.J. & Mena, R. (2012), el término se usa como una denominación para una variedad de mecanismos tendientes a controlar, garantizar y promover la calidad de las instituciones de educación superior, lo cual, no puede darse en un tiempo reducido, sino que es producto de un trabajo constante, gradual, de participación, donde todos los integrantes de la institución educativa tengan conocimiento de las características, implicaciones y formas de expresar el cumplimiento de los fines educativos de la educación superior. También es importante que los miembros de la comunidad clarifiquen en las diversas maneras de organizar los procesos de aseguramiento de la calidad, el para qué de su aplicación y desarrollo dentro de la institución. De ahí que en el aseguramiento de la calidad un ingrediente y catalizador importante tiene que ver con las actitudes que manifiesten los integrantes de la comunidad. En diversos trabajos sobre el tema, el aseguramiento de la calidad educativa en Educación Superior, se ve conformado por políticas de evaluación, de financiamiento y de acreditación y parece ser en la actualidad la gran táctica bajo la cual se hará realidad la reorientación social y académica de la educación superior.

3.4 La cultura de evaluación institucional

Para llegar a una definición de cultura de evaluación institucional es importante precisar primeramente lo que es <<cultura>>, término que, según Valenzuela, J., Ramírez, M. & Alfaro, J., (2011) es un concepto complejo, polisémico y multidimensional.

Pries, (s.f.), citado en Reyes, M. de L. (2009), define la cultura como:

Sociológicamente el concepto de cultura aparece como un conjunto de prácticas de acción y configuraciones de comportamientos, plasmados en lo familiar y

generacional, y transferidos a través de símbolos de una generación a otra. Con esta noción de cultura no nos circunscribimos sólo a los valores, creencias, etc. Y no se toma la cultura como un fenómeno dado. Se adopta una visión dinámica que implica la producción y reproducción de la misma en el transcurso de las vidas individuales y de las generaciones. La cultura tiene cierta estabilidad, por lo que va más allá de los ciclos de vida individuales, pero al mismo tiempo, la cultura es algo emergente, que cotidianamente se produce y se revela en la interpretación y percepción de la realidad y en la acción y el comportamiento de actores sociales”. (pp. 3 y 4).

Enfatizando el contexto grupal, Rey y Santa María (2000), citado en Valenzuela et al. (2011), incluyen en la definición de cultura las relaciones entre personas, los acuerdos tácitos establecidos entre ellas, así como los valores subyacentes que los determinan. Johnson y Nissenbaum (1995), citado en Valenzuela et al. (2011) consideran en el concepto de cultura, la mezcla de tradiciones, creencias, valores, pensamientos, acciones y procesos comunes de participación, donde se crean significados que orientan modos de vida de las personas que la integran.

En estas definiciones de cultura se da como elemento común el aspecto de la participación, característica que Valenzuela et al. (2011), toman en cuenta a la hora de hacer estudios sobre cultura de evaluación y evaluación institucional, concluyendo que:

...el concepto cultura tiene que ver con formas de pensar y de sentir de los individuos que conforman a un grupo, las relaciones que mantienen entre sí, los acuerdos explícitos o implícitos entre ellos, los factores de identidad (historia y tradiciones) que identifican a las personas como miembros del grupo, los valores que definen las prioridades del grupo y el comportamiento que se manifiesta de manera individual o colectiva (p. 43).

Por tanto, el concepto de cultura está asociado a una acción contextualizada, vinculada a un modo de pensar, a un sistema de creencias y de conocimientos que muchas veces se adquiere por un aprendizaje social, es decir, por la influencia que el entorno proporciona a sus integrantes.

En cuanto al concepto de <<cultura de evaluación>>, Bolseguí, M. & Fuguet, A. (2006), refieren que hasta el 2006 no se había encontrado en la bibliografía consultada un concepto explícito sobre el significado de cultura de evaluación ya que es un concepto en

desarrollo que hace referencia a varios aspectos; sin embargo, en una de sus investigaciones plantean un modelo conceptual donde afirman que la cultura de evaluación implica:

1. Las formas de entender la evaluación y sus prácticas, lo cual requiere una transformación de la actuación de los actores en los procesos y actividades vinculadas con la evaluación;
2. La necesidad de evaluar de manera permanente y en todos los procesos institucionales, fomentando la participación comprometida de los miembros de la comunidad y su aportación en el desarrollo institucional y
3. La transformación de la vida universitaria, orientándose hacia la promoción de la calidad y la excelencia académica, teniendo como consecuencia la acreditación.

El modelo propuesto por Bolseguí, M. & Fuguet, A. (2006), lleva implícito en su aplicación componentes como: la visión, los valores, comportamientos, prácticas, experiencias pasadas y presentes de un contexto organizacional y social, así como aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos. Afirman: “En un sentido amplio, la cultura de evaluación comprende todo el cúmulo de información, aprendizajes y experiencias sobre los procesos de evaluación compartidos por los miembros de la comunidad” (Bolsekú, M. & Fuguet, A. 2006, p. 90).

Esta definición se refuerza con la propuesta de Clemenza, C., Ferrer, J. & Pelekais, C., (2005), quienes definen a la cultura organizacional como “un sistema de valores internos a la institución, sustentada en la historia, en su misión creadora, crítica y transformadora, apoyándose en las estrategias planificadas para la conquista de los objetivos propuestos...” (p.11).

Así para el cumplimiento de las funciones de docencia, investigación y extensión o proyección de la universidad en la sociedad, los miembros de la comunidad generan una dinámica que se manifiesta como un sistema donde interactúan estudiantes, docentes, responsables de recursos físicos, personal de asuntos financieros y todos los miembros de la comunidad educativa, que al relacionarse se involucran impactando en los procesos académicos y formativos que la institución a la que pertenecen ha planteado en su misión y objetivos, dando como resultado los egresados que la institución ha ofrecido formar.

Bajo esta perspectiva, las autoridades, el personal académico y administrativo, los estudiantes, colaboradores y todos los integrantes de la comunidad educativa deben orientar sus acciones hacia una mejora continua, donde la convicción del logro de la misión

institucional y el trabajo responsable de cada miembro impacte en el logro de los planes y proyectos educativos, y con ello en el aseguramiento de la calidad educativa y en la consecuencia de la acreditación institucional. Así también, la presencia de los académicos legitima las acciones que se desprenden de estos procesos de evaluación.

La importancia de que en todos los integrantes de la institución educativa permee la cultura de evaluación tiene que ver con que cada miembro asume creencias, valores, formas de expresión de la naturaleza de la institución, genera expectativas y actitudes que están en sintonía con la misión, visión y propósitos institucionales.

Contrario a este planteamiento, algunos autores argumentan que las iniciativas de evaluación institucional han tenido un carácter poco exitoso o eficaz. Villarroel y Mejías (1994), citado en Bolseguí, M. & Fuguet, A. (2006), atribuyen estos resultados primeramente al énfasis de una concepción tradicional de la evaluación, segundo, a una administración universitaria populista donde la búsqueda de la excelencia se percibe como un “lujo necesario” o donde se rinden cuentas a la sociedad por los recursos que ésta invierte (como en el caso de las instituciones públicas) y en tercer lugar a una exigencia tecnicista de la evaluación caracterizada por procesos complejos y exhaustivos que daban a la evaluación un carácter excepcional, alejado de la rutina institucional. Martínez y Letelier (1997), citado en Bolseguí, M. & Fuguet, A. (2006), exponen que en lugar de la evaluación y el juicio externo respecto a factores como a eficacia, eficiencia, pertinencia y calidad, se impone una racionalidad interna de auto-reproducción que se caracteriza por decisiones burocráticas y corporativas. Estas declaraciones abonan a la idea de que en las instituciones no se ha desarrollado una cultura de evaluación ya que no forma parte de la vida y el desarrollo institucional, teniendo como consecuencia que los procesos, planes, decisiones se desvinculan de las necesidades reales de un aseguramiento de la calidad educativa en las IES.

En este sentido, es importante rescatar el concepto que la OEA refiere en 1998, sobre la autorregulación institucional, la cual, según Royero, J. (s.f.) “tiene una marcada tendencia a implantarse bajo una cultura de regulación participativa, de autonomía, de responsabilidad y de rendición de cuentas” (p. 5), donde se supone la creación de espacios de comunicación donde todos los actores involucrados en el sistema institucional participan de manera activa y comprometida, con el propósito de rectificar las fallas y contribuir a la

mejora de los sistemas de dirección administrativos presentes en los procesos de docencia, de investigación y de extensión.

Cuando en una institución hay coherencia entre estudiantes, docentes, recursos, prácticas de investigación, procesos académicos, procesos de gestión adecuados y un clima de bienestar universitario pertinente, se puede decir que hay calidad, porque sus dimensiones básicas –y efectivas- hacen del quehacer institucional algo relevante, efectivo, eficiente y eficaz. Según Arrién, J. B. (1997), cada aspecto se convierte en criterios de calidad a cuya luz todos interactuando impactan en la sustancia de la institución universitaria: el trabajo académico.

Capítulo 4. Tendencias y organismos acreditadores

En este apartado se revisan algunas tendencias que orientan las acciones en torno a la evaluación institucional en un plano nacional e internacional, así como las características de los principales organismos a nivel nacional e internacional, que tienen la función de acreditar a las instituciones o programas educativos y con ello evidenciar su calidad.

4.1 Tendencias nacionales de la evaluación institucional

Como ya se apuntaba en la historia de la evaluación, actualmente funcionan diversos organismos a nivel nacional que orientan las acciones de las instituciones de educación superior con el fin de asegurar su calidad académica. Entre los de mayor importancia se encuentran: la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES).

4.1.1 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Organismo que fue fundado en 1950 y agrupa a 180 instituciones de educación superior de carácter público y privado en México, las cuales atienden en este momento al 80% de la población matriculada que cursan estudios de licenciatura y posgrado. De ellas, 88 son universidades públicas e instituciones afines (48.88%); 29 son universidades particulares e instituciones afines (16.11%) y 63 son institutos tecnológicos (35%) (ANUIES, 2016).

En su trayectoria, la ANUIES ha realizado diversas acciones entre las que resaltan la formulación de programas, planes y políticas nacionales, la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior en México, y es el organismo interlocutor ante entidades gubernamentales representando el interés de las instituciones de educación superior. En años recientes, ha adoptado una función importante de cabildeo ante la Cámara de Diputados, la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público para negociar el presupuesto del Gobierno Federal destinado a la Educación Superior.

A ella se deben también los primeros procesos de acreditación de las instituciones de educación superior, generando como antecedentes, las primeras acciones para iniciar la evaluación de la educación superior en México en los años setentas.

4.1.2 Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES).

Según datos de su portal institucional, la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) es una agrupación de instituciones mexicanas particulares, que tiene como propósito mejorar la comunicación y colaboración de éstas entre sí y con las demás instituciones educativas del país, respetando las finalidades particulares de cada una, para que sus miembros puedan cumplir mejor la responsabilidad de servir a la nación. (Qué es la FIMPES, 2016).

La FIMPES se constituye en 1982 y agrupa a las principales universidades particulares en México. Otorga la primera acreditación en 1994 y es una asociación civil sin fines de lucro y de libre afiliación. Está integrada por 110 instituciones de educación superior.

Hasta julio de 2016, las instituciones que integran a la FIMPES alcanzan el 16% del total de la matrícula del país. El 29.31% de la matrícula de educación superior está inscrita en instituciones particulares.

Las 110 instituciones FIMPES y su matrícula de más de 580,000 alumnos, presentan una gran heterogeneidad caracterizada por diversidad en inspiración religiosa y laicas, y entre las de inspiración religiosa, se encuentran instituciones de afiliación Adventista, Católica, Judía, Metodista y otras. De las 110 instituciones, 36 instituciones se ubican en la zona centro, 23 en la zona noreste, 23 en la zona noroeste y occidente y 28 en la zona sur.

Respecto a sus autoridades, se cuenta con 21 rectores mujeres y 89 hombres, simpatizantes de toda la gama de opciones políticas.

Por disposición de los Estatutos de la FIMPES, es indispensable para ingresar y permanecer en la Federación, como integrante con voz y voto, poseer un expediente sobre el estatus legal regular de su actividad y la obtención de un dictamen de acreditación emitido por una comisión integrada por académicos independientes. Con ello, se garantiza a la sociedad y a la comunidad universitaria que las instituciones afiliadas poseen los mínimos de calidad indispensables en toda oferta académica.

La FIMPES funciona de acuerdo a un estricto apego a sus Estatutos y a una disposición permanente de sus instituciones miembros; de construir, respetarse y servir a la educación en México.

FIMPES ha tenido una importante participación en la redacción de documentos normativos básicos para regular y orientar el funcionamiento legal de las IES particulares y es así que según González, B. (2015b):

La firma del Convenio de Colaboración entre la SEP y FIMPES del año 2002, marca un hito en la historia de la Federación ya que mediante ese compromiso, la SEP reconoció como válido al Sistema de Acreditación, a fin de que las instituciones que alcanzaran “Acreditación lisa y llana” –como la quiso definir la SEP- accedieran al Programa de Simplificación Administrativa establecido en el acuerdo 279 y gestionado por la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la SEP. (p. 33).

4.2 Organismos acreditadores nacionales en la evaluación institucional

Los organismos acreditadores, llamados también Agencias Acreditadoras, son definidos por el Glosario de RIACES (2004) como:

Aquellas entidades, públicas o privadas, externas a las instituciones de educación superior, dedicadas a la acreditación de éstas y sus programas. Evalúan la calidad educativa y acreditan (certifica) públicamente, entre otras posibilidades, programas e instituciones. Las agencias u organismos acreditadores son, a su vez, acreditadas cada cierto número de años por otra agencia, o por el Gobierno. Las agencias deben contemplar procedimientos de evaluación de sus propios mecanismos de evaluación, para su permanente perfeccionamiento y actualización (para garantizar el aseguramiento de la calidad de sus procesos). De manera genérica, se puede hablar de agencias u organismos de evaluación y acreditación (p.4).

Como organismos acreditadores nacionales se describen a continuación la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

4.2.1 Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES).

Una vez que se revisaron los rasgos generales de la FIMPES, como un organismo que orienta y da tendencia en el proceso de evaluación institucional, es importante reconocer sus características como organismo acreditador a nivel nacional.

Para formar parte de la FIMPES, las IES deben cumplir el proceso de acreditación con base en el Sistema de Acreditación para el Desarrollo y Fortalecimiento Institucional SADFI cuya primera versión fue en el año 1994 para renovarse en el 2002 y actualizarse en una tercera versión aprobada en 2011, con una orientación predominante a evaluar y acreditar la efectividad institucional, aspecto que, como se ha dicho, un año después propone la ANUIES para consolidar el Sistema de Evaluación de la Educación Superior, al hacer énfasis en la evaluación de resultados, más que en los insumos y procesos.

Así, el sistema de acreditación de la FIMPES opera de manera ininterrumpida desde 1994 lo cual lo ha convertido en un referente de calidad entre las instituciones particulares. Para los procesos que entraron en vigor en el 2014 y considerando los cambios generados en el contexto educativo de México y del mundo, la FIMPES ha trabajado en un nuevo sistema de acreditación el cual pretende también alinear a las instituciones de educación superior de México con los procesos de internacionalización. Considera en este nuevo sistema las categorías de evaluación: I.- Filosofía institucional, II.- Planeación, III.- Normatividad, IV.- Programas académicos, V.- Personal académico, VI.- Estudiantes, VII.- Personal administrativo, VIII.- Apoyos académicos, IX.- Recursos físicos y X.- Recursos financieros, reduciendo de manera significativa en relación a su versión anterior, los indicadores de cada uno de estos aspectos.

Lo novedoso de esta versión es que la FIMPES no tiene la responsabilidad de controlar el ejercicio de las instituciones en el desarrollo de su labor, sino que en un proceso voluntario de parte de las instituciones, la acreditación ofrece a los centros educativos la oportunidad de autoevaluarse en un marco de credibilidad y transparencia, donde son las propias instituciones quienes establecen sus metas, la priorización de sus estándares, sus métodos de medición y evaluación y las formas para obtener la información pertinente para utilizarse en la mejora de todos los procesos institucionales, según su propia

misión institucional. Esto añade una exigencia más apremiante para garantizar que exista una cultura de evaluación institucional.

Castelló, M. (2014) realiza un análisis comparativo de la metodología empleada en las versiones II y III de FIMPES y muestra que se ha dado una evolución hacia una visión estratégica de los procesos de acreditación, donde se mantiene la esencia del proceso en la evaluación de pares, pero añade un carácter de mayor transparencia a la valoración y orienta el trabajo de las instituciones en la fase previa de autoevaluación. Este comparativo se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 7.

Comparativo de las versiones I y III de FIMPES.

Elementos	Semejanzas	Diferencias
Número y nomenclatura de los Comités	El autoestudio está integrado por 10 Comités: Filosofía institucional, Planeación y efectividad, Normatividad, Programas académicos, Personal académico, Estudiantes, Personal administrativo, Apoyos académicos, Recursos físicos y Recursos financieros.	El Comité 3 denominado en la versión II Normatividad, gobierno y administración, es denominado en la versión III sólo Normatividad.
Estructura de los Comités	Los deberes trabajados en la versión II son similares a lo que señala la versión III, que en esta última aparecen sintetizados en enunciados concretos.	<p>En la versión II, la Institución debía demostrar que contaba con las evidencias que mencionaba en su reporte y que daban cumplimiento de forma aislada a cada Comité.</p> <p>En el caso de la versión III, se establece una transición, donde la valoración está dada en medir la implementación de las evidencias marcadas en los criterios.</p> <p>El nombre de “debes” asignado a la redacción de los indicadores en la versión II, es modificado por el de criterios en la versión III, que en sentido estricto confiere mayor amplitud al concepto y que recae en la integración de las evidencias presentadas.</p>

Metodología

En ambas versiones la Institución redacta un reporte donde indica los mecanismos empleados para cumplir con el indicador, asimismo menciona las evidencias que garantizan su cumplimiento.

La Institución es libre de establecer la metodología que según sus características le permita integrar el reporte y recabar las evidencias.

La Institución puede alcanzar la acreditación en un lapso de dos años.

La versión II trabajó mediante guías que permitían a las instituciones identificar que se esperaba en cada uno de los debes.

Para el caso de la versión III, se cuenta también con un documento orientador constituido por una Matriz de que permite valorar la consistencia y en la que básicamente se articula el trabajo estratégico. La matriz permite identificar mediante el cruce de indicadores la relación entre cada uno garantizado la congruencia entre lo que se menciona en cada uno de ellos y haciendo un especial énfasis en la cultura corporativa institucional.

A diferencia de la versión II, la versión III está dividida en dos partes, los criterios de capacidad y los de efectividad con los que se busca alcanzar la integridad.

La metodología en la versión III difiere de la II en lo que corresponde a las fases. Durante el primer año la Institución debe demostrar que cumple con los criterios de capacidad, para lo que se programa una primera visita. Cada Comité contiene criterios de capacidad, los cuales son ponderados y representan el 40% de la valoración del autoestudio.

Una vez presentadas las evidencias de capacidad durante el primer año, el segundo será empleado para trabajar en lo que refiere a los criterios de efectividad. La segunda visita evalúa tanto los de capacidad como los de efectividad para sustentar la integridad.

Nota: Elaboración propia con información tomada de Castelló, M. (2014). En el primer apartado que habla de las semejanzas sobre el número y nomenclatura de los comités se añade en otro color el comité de Personal académico que no está considerado en la versión original.

En el Manual para la Aplicación del Sistema de Acreditación FIMPES a través del Desarrollo y Fortalecimiento Institucional (SADFI), se expresa que este nuevo marco de acreditación implicará para las instituciones de educación superior, un compromiso con dos aspectos fundamentales: la capacidad institucional y la efectividad educativa de la institución.

De acuerdo a los retos que se han identificado en el presente trabajo, parece que este nuevo planteamiento de la FIMPES favorecerá a que las instituciones no sólo reaccionen ante los momentos en los que participan en los procesos de autoevaluación y acreditación, sino que efectivamente manifiesten un compromiso proactivo con la educación y con los estudiantes, en un marco de responsabilidad social, donde sea la efectividad institucional la

que informe sobre el aseguramiento de la calidad académica de las instituciones de manera permanente.

Cabe mencionar que los trabajos que la FIMPES ha realizado le han permitido obtener el reconocimiento a nivel nacional e internacional y por ser mediador entre muchas instancias gubernamentales como la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) la Secretaría de Gobernación, la Secretaría de Desarrollo Social y la presidencia de la república, entre otros. Un claro ejemplo de su avance y proyección es la experiencia de cooperación y colaboración entre la FIMPES y la Western Association of School and Colleges (WASC), en abril de 2013, donde se establece un convenio de colaboración que considera varios objetivos comunes como: establecer intercambio de información, trabajar en un entendimiento mutuo que garantice la calidad de la educación superior, conocer el papel recíproco de los dos organismos en el desarrollo de sistemas de aseguramiento de la calidad, asegurar que WASC entienda las cuestiones relativas a la calidad en México y que FIMPES asume que estos temas son de gran importancia para WASC, capacitar mutuamente a miembros del otro organismo para que el personal se familiarice con las procesos de los sistemas, apoyarse en la experiencia de ambos para fortalecer la dimensión internacional y las revisiones de la educación fronteriza, establecer mecanismos de colaboración sobre aspectos como temas de investigación y detección de organismos con acciones fraudulentas, intercambio de mejores prácticas, asesorarse en mecanismos de interacción con autoridades oficiales; y todo ello reconociéndose mutuamente como organismos que impactan en el aseguramiento de la calidad, mientras se exploran posibles vías para el reconocimiento mutuo.

4.2.2 Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES).

De acuerdo a datos recuperados de su portal institucional, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES), es la única instancia autorizada por el Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para otorgar reconocimiento formal y supervisar a organizaciones cuyo fin sea acreditar programas educativos de nivel superior que se impartan en México, en cualquiera de sus modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta.

Su misión es asegurar la calidad educativa del tipo superior que ofrecen las instituciones públicas y particulares nacionales y extranjeras, mediante el reconocimiento formal de organizaciones acreditadoras de programas académicos y tiene como visión consolidarse como el máximo referente de la calidad educativa entre las instituciones de educación superior, nacionales y extranjeras, así como con la sociedad en general.

Los principios que considera para realizar sus acciones son:

Equidad e imparcialidad

Congruencia y confiabilidad

Control y aseguramiento de la calidad

Responsabilidad y seriedad

Transparencia y rendición de cuentas

Según el portal institucional del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), en su apartado de Historia, en el año 2000 se concreta la creación de este organismo, por iniciativa de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que ve la importancia de fundar un organismo no gubernamental que regulara tanto los procesos de acreditación como las estructuras que se especializaran en esta labor.

De acuerdo a datos históricos encontrados en este sitio, los primeros diez años de su operación los realizó bajo el amparo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y en atención a las acciones prioritarias del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, sin embargo, el 26 de febrero de 2010 la Asamblea General del COPAES decide separar a los dos organismos para organizar el trabajo de las diversas instancias de evaluación y acreditación existentes y concretar la creación de un Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior.

El COPAES asume entonces ante la Secretaría de Educación Pública (SEP), diversos compromisos, entre los que se encuentran:

Otorgar reconocimiento a las organizaciones acreditadoras.

Cooperar con organismos análogos de otros países para intercambiar experiencias.

Difundir los casos positivos de acreditación.

Supervisar el desempeño de las organizaciones acreditadoras.

Fungir como órgano de asesoría y consulta de la SEP en materia de acreditación.

Informar a la sociedad sobre los programas de calidad y las instituciones que las imparten.

No obstante y dada la trayectoria e impacto del COPAES a nivel nacional, en septiembre de 2011, se firma un convenio que confirma estas facultades y las acrecienta con nuevas capacidades, como:

Diseñar e implementar mecanismos para reconocer organismos internacionales que acrediten en México.

Asesorar a la SEP en el cumplimiento de los compromisos internacionales relacionados con el reconocimiento mutuo de títulos, diplomas y grados académicos.

Desarrollar estudios estadísticos e investigación para orientar el quehacer de las autoridades educativas.

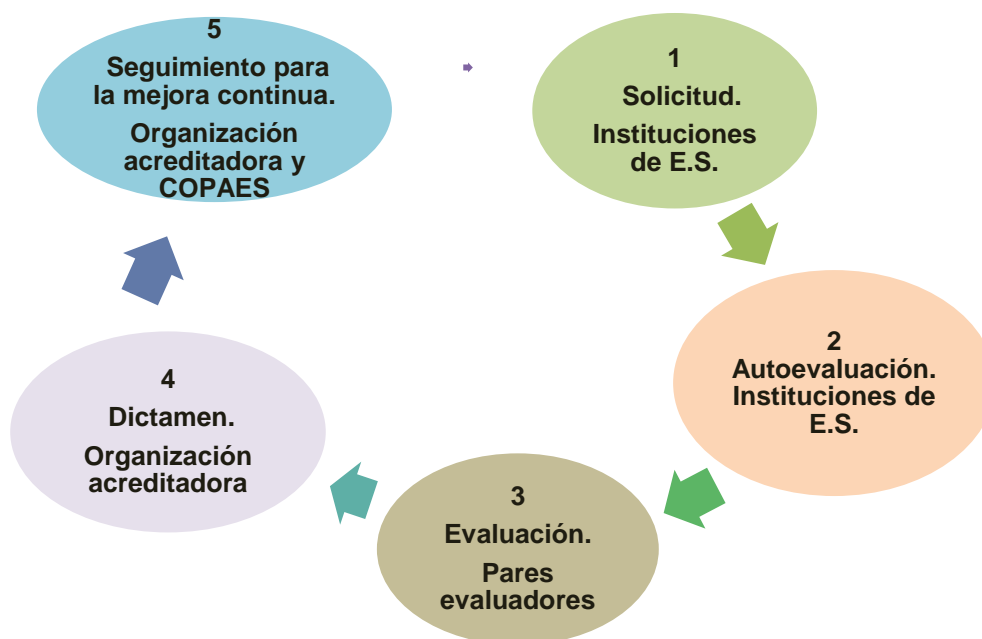
Elaborar e instrumentar mecanismos y estrategias para la profesionalización y certificación de los evaluadores.

Dentro del punto de otorgar reconocimiento a las instancias evaluadoras, el proceso de acreditación del COPAES se concreta en cinco etapas:

1. Solicitud de acreditación del programa y aceptación de la misma.
2. Autoevaluación del programa por parte de la institución de educación superior.
3. Evaluación del programa por parte de la Organización Acreditadora (OA) con la visita de verificación de los pares evaluadores.
4. Dictamen de acreditación por parte de la OA.
5. Mejora continua basada en las recomendaciones de la OA y los compromisos de la institución educativa.

Estas etapas van de manera secuencial. La responsabilidad de los participantes de cada etapa del proceso se muestra en la figura 6:

Figura 6. Participantes en el proceso de acreditación del COPAES.



Elaboración propia con datos tomados del portal institucional del COPAES.

Desde el año 2000 a la fecha, el COPAES ha reconocido a 30 organizaciones acreditadoras en diferentes disciplinas y campos profesionales. Según datos de su portal institucional, estos son:

Tabla 8.

Organismos acreditadores reconocidos por el COPAES.

	Nombre	Organismo
1	ACCECISO	Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales, A.C.
2	ANPADEH	Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable, A.C
3	ANPROMAR	Asociación Nacional de Profesionales del Mar, A.C.
4	CACEB	Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología, A.C.
5	CACECA	Consejo de Acreditación en Ciencias Administrativas Contables y Afines, A.C.
6	CACEI	Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C
7	CAESA	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes A.C.
8	CAPEF	Consejo de Acreditación de Programas Educativos en Física, A.C
9	CAPEM	Consejo de Acreditación de programas Educativos en Matemáticas A.C.
10	CEPPE	Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C.
11	CNEIP	Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A.C.
12	COAPEHUM	Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, A.C.

13	COMACAF	Consejo Mexicano para la Acreditación de la Enseñanza de la Cultura de la Actividad Física, A.C.
14	COMACE	Consejo Mexicano para la Acreditación de Enfermería, A.C.
15	COMACEO	Consejo Mexicano de Acreditación en Optometría, A.C.
16	COMAEF	Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Farmacéutica, A. C.
17	COMAEM	Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica, A. C.
18	COMAPROD	Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño, A.C.
19	COMEAA	Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A.C.
20	CONAC	Consejo de Acreditación de la Comunicación, A.C.
21	CONACE	Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia Económica, A.C.
22	CONACI	Consejo para la Acreditación del Comercio Internacional, A.C.
23	CONAECQ	Consejo Nacional de Enseñanza y del Ejercicio Profesional de las Ciencias Químicas, A.C.
24	CONAED	Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho, A.C.
25	CONAEDO	Consejo Nacional de Educación Odontológica, A.C.
26	CONAET	Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística, A.C.
27	CONAIC	CONAIC – Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación, A.C.
28	CONCAPREN	Consejo Nacional para la Calidad de Programas Educativos en Nutriología, A.C.
29	CONEVET	Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, A.C.
30	CONFED	Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho , A.C.

Elaboración propia con datos del portal institucional del COPAES.

4.2.3 Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Con el propósito de fortalecer el proceso de evaluación y el aseguramiento de la calidad institucional, la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior pone en marcha en 1990, un sistema de evaluación que asumió la tarea de coordinar la participación colegiada de las autoridades gubernamentales y de las propias Instituciones de Educación Superior. Así se crean los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior A.C. (CIEES), organismo que se establece en 1991. Tiene como antecedente su creación como un programa dependiente de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES y a partir de 2009, se constituyó como un organismo independiente de la ANUIES con la figura legal de asociación civil.

Los CIEES iniciaron la experiencia de evaluación externa de las IES de México. Los primeros instrumentos elaborados por este organismo, elaborados con esa finalidad fueron puestos a disposición de la comunidad académica y como producto de esas prácticas, se han modificado, adecuado y actualizado. A partir de 1991 los CIEES propusieron a las IES llevar a cabo evaluaciones diagnósticas, lo cual contribuyó significativamente a arraigar entre ellas la cultura de la evaluación académica externa y fue

la base sobre la que, poco a poco, se impulsó la creación y consolidación de organismos acreditadores de la educación superior en México.

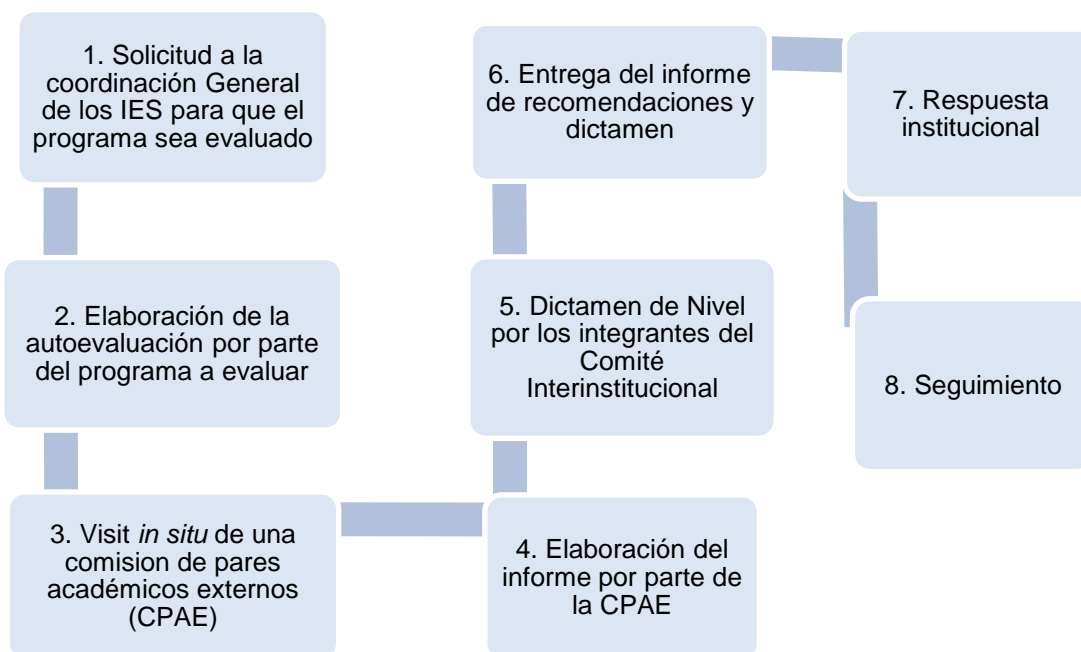
El sistema de evaluación propuesto incluía tres actividades:

La primera es la evaluación global del sistema y los subsistemas de este nivel, encomendada a la entonces Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, actualmente Subsecretaría de Educación Superior; a la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas; a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, y al Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica.

La segunda es la autoevaluación, encomendada a las propias IES.

Y la tercera es la evaluación interinstitucional, que se puso en manos de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en 1991 y que tiene entre sus funciones la evaluación diagnóstica de instituciones de educación superior, de programas educativos y proyectos académicos; la acreditación de instituciones y programas académicos; la dictaminación de proyectos educativos y la asesoría a instituciones de educación superior. En su operación, realiza las siguientes acciones:

Figura 7. Etapas del proceso de evaluación diagnóstica de los CIEES



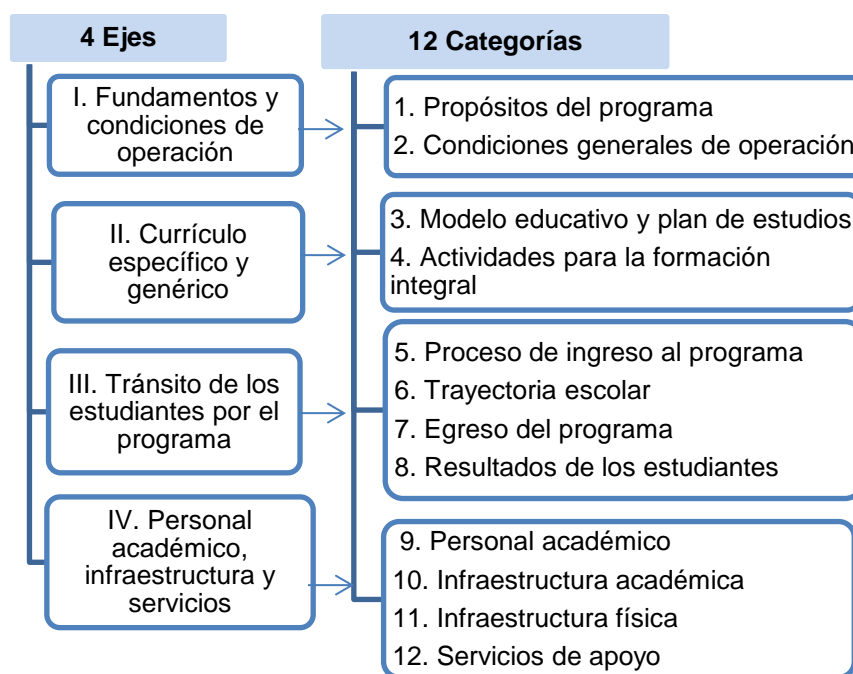
Elaboración propia con datos tomados del portal institucional de los CIEES.

Los CIEES realizan sus tareas a través de grupos interinstitucionales colegiados, cuyos integrantes son pares representativos de la comunidad académica nacional. Su estructura considera dos tipos de comités: los comités de función, donde se encuentran el de Administración y Gestión institucional y el de Difusión, Vinculación y Extensión de la Cultura y los comités académicos, formado por las áreas del conocimiento en las que está organizada la educación superior:

- | | |
|----------------------------------|-------------------------------------|
| Arquitectura, Diseño y Urbanismo | Artes, Educación y Humanidades |
| Ciencias Agropecuarias | Ciencias Naturales y Exactas |
| Ciencias de la Salud | Ciencias Sociales y Administrativas |
| Ingeniería y Tecnología | |

Es importante considerar que los CIEES evalúan programas o funciones institucionales. Para el caso de los programas, el proceso de evaluación, los CIEES toman en cuenta la revisión de varios aspectos agrupados en 4 ejes, 12 categorías y 68 indicadores, como se muestra en la figura 8:

Figura 8. Ejes y categorías de evaluación de los CIEES.



Elaboración propia con datos tomados del portal institucional de los CIEES.

Las categorías Propósitos del programa, Modelo educativo y plan de estudios, Resultados de los estudiantes, Personal académico e Infraestructura académica son consideradas por los CIEES como <<categorías básicas>> ya que son el referente para una operación adecuada de los programas.

En el proceso de evaluación los CIEES se basan en un enfoque que valora el análisis histórico y el modelo sistémico y toma diversos elementos como el plan de estudios, el perfil del estudiante y del egresado, la estructura administrativa, en cuanto que administra los recursos del programa para alcanzar los objetivos académicos del plan de estudios, las características de los profesores, alumnos e instalaciones, así como los productos del proceso educativo; o sea, las proporciones de egreso, titulación y las labores de investigación, considerándolos parte de sistemas más amplios.

En la visión sistémica se observa la interacción de los diferentes elementos de los programas y su correspondencia con las decisiones académicas y administrativas plasmadas en los reglamentos y también los usos establecidos tanto por los sujetos directamente relacionados con la enseñanza, como por las autoridades. En el análisis de los insumos y productos se toman muy en cuenta los procesos históricos de la generación y construcción del programa, ya que desde ellos puede entenderse y explicarse la situación actual del mismo.

Como referente teórico y metodológico los CIEES retoman el concepto de estructura curricular, advirtiendo cómo se da la relación entre los objetivos del programa, la participación de los profesores, los tiempos que lo rigen, las instalaciones que tienen, los recursos didácticos y las formas de evaluación.

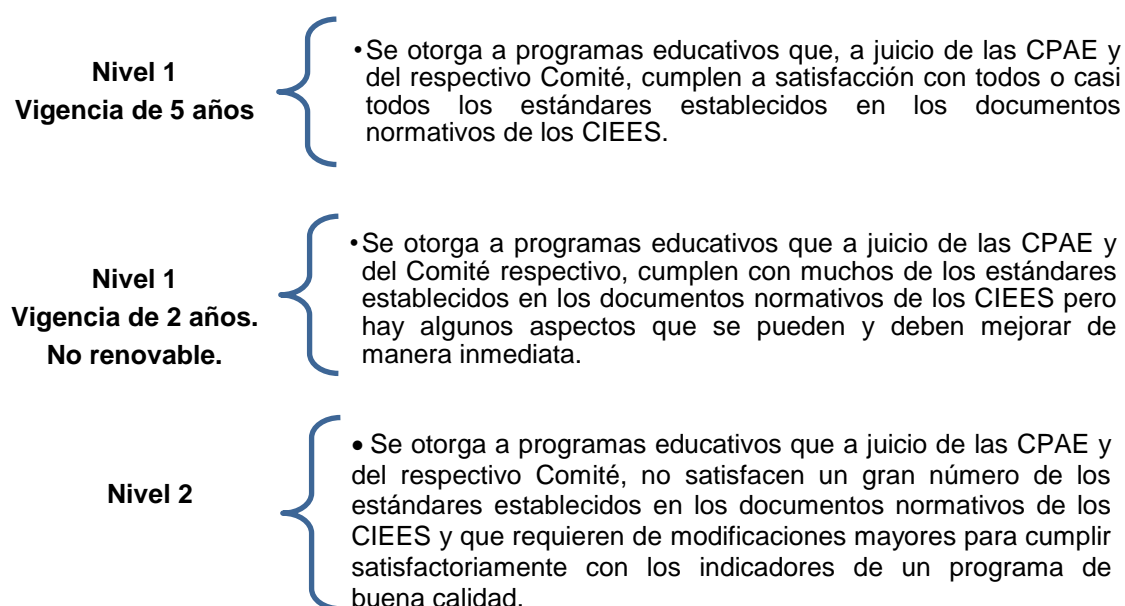
Los criterios del análisis curricular que aplican los CIEES se refieren a la congruencia, consistencia y validez externa e interna. Los referentes externos son los avances de las disciplinas relacionados con la formación profesional, así como lo que demanda el mercado de trabajo y las necesidades de desarrollo del país. Y los internos incluyen el análisis de la pertinencia de los objetivos y los contenidos de los programas y la adecuada gestión de los recursos institucionales para la docencia.

Toda esta información se obtiene de fuentes directas e indirectas. Se utilizan diversas técnicas como el análisis documental, entrevistas y observación con el fin de cubrir

aspectos cuantitativos y cualitativos. La investigación se complementa con datos de otras fuentes a fin de validarla.

Una vez que se realiza la evaluación, los diversos comités interinstitucionales otorgan a los programas o funciones evaluadas tres tipos de reconocimientos. Estos son los llamados Niveles 1 y 2 de los CIEES y Acreditaciones, con las características indicadas en la figura 9:

Figura 9. Reconocimientos que otorgan los CIEES y su vigencia.



Elaboración propia con datos tomados del portal institucional de los CIEES.

Cabe aclarar que en la figura se muestra que los CIEES otorgan reconocimientos Nivel 1 y 2 a los programas académicos de las Instituciones de Educación Superior y para el caso de las Acreditaciones, los CIEES sólo otorgan reconocimientos a las funciones institucionales de gestión y vinculación y a los programas académicos de las escuelas normales y no a la institución. En este caso, la Acreditación tiene una vigencia de cinco y dos años, dependiendo del dictamen de los Comités.

4.2.4 Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Los orígenes del CONACYT datan del 29 de diciembre de 1970 y fue creado por disposición del H. Congreso de la Unión como un organismo público descentralizado de la Administración Pública Federal. Es integrante del Sector Educativo con personalidad jurídica y patrimonio propio.

Una de sus responsabilidades es elaborar las políticas de ciencia y tecnología en México para dar respuesta a las demandas del país, elevar el nivel de vida y bienestar de la población; todo ello por medio del incremento de la capacidad científica y tecnológica del país, del aseguramiento de la calidad, la competitividad y la innovación de las empresas. Esta idea se expresa en el portal institucional del CONACyT, en su visión al 2025, en la que menciona:

Nuestra misión es impulsar y fortalecer el desarrollo científico y la modernización tecnológica de México, mediante la formación de recursos humanos de alto nivel, la promoción y el sostenimiento de proyectos específicos de investigación y la difusión de la información científica y tecnológica.

En sus esfuerzos por conseguir esta misión, el CONACyT ha establecido desde 1991 un Padrón Nacional de Programas de Posgrado de excelencia que se caracteriza por un alto nivel académico en diversas áreas del conocimiento. En estos programas se otorgan becas para los estudiantes. El proceso para formar parte de este padrón implica la evaluación del programa por parte de un comité y el otorgamiento de dictamen de <<aprobado>>, <<condicionado>> o <<no aprobado>>.

Los programas que son aprobados se integran en el Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y se clasifican según el portal institucional de CONACyT en cuatro niveles:

Competencia internacional. Programas que tienen colaboraciones en el ámbito internacional a través de convenios que incluyen la movilidad de estudiantes y profesores, la codirección de tesis y proyectos de investigación conjuntos.

Consolidados. Programas que tienen reconocimiento nacional por la pertinencia e impacto en la formación de recursos humanos de alto nivel, en la productividad académica y en la colaboración con otros sectores de la sociedad.

En desarrollo. Programas con una prospección académica positiva sustentada en su plan de mejora y en las metas factibles de alcanzar en el mediano plazo.

De reciente creación. Programas que satisfacen los criterios y estándares básicos del marco de referencia del PNPC.

4.3 Tendencias internacionales de la evaluación institucional

Un mundo interconectado y globalizado plantea nuevos desafíos al aseguramiento de la calidad de la educación superior y a los mecanismos de acreditación. El considerable aumento de movilidad internacional de los estudiantes y el fenómeno de la internacionalización conllevan a una mayor necesidad de comprobación independiente de las calificaciones de cada una de las instituciones. La emergencia de la educación transnacional y de otras modalidades de intercambio hace necesario que las agencias de aseguramiento de la calidad interactúen a través del mundo, de modo que garanticen un nivel de calidad para todas las instituciones acreditadas. Esta nueva configuración social, presenta demandas que intensifican el interés por la evaluación institucional y por la calidad, así como por el reconocimiento de políticas internacionales en educación superior.

En esta perspectiva, se encuentran varios autores que respaldan este planteamiento. Hernández, A. (2013) advierte la influencia de organismos internacionales con enfoques socioculturales como: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, la Organización de los Estados Iberoamericanos OEI, así como de organismos financieros como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, el Fondo Monetario Internacional FMI, el Banco Mundial, BM y el Banco Interamericano de Desarrollo BID. Todos ellos con orientaciones distintas pero con significativas coincidencias que pone el acento en que las reformas para realizar cambios en la educación superior han de dar prioridad a la calidad, la evaluación y la acreditación de acuerdo con estándares internacionales.

Hernández, A.R. (2013) afirma que instancias como la UNESCO plantean lo siguiente:

Si se carece de instituciones de educación superior e investigación adecuadas que formen una masa crítica de personas cualificadas y cultas, ningún país podrá garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible; los países en desarrollo y

los países pobres, en particular, no podrán acortar la distancia que los separa de los países desarrollados industrializados (p. 94).

El mismo organismo, en el documento Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción, expone el tema de la Evaluación de calidad, artículo 11, donde se acentúa lo siguiente:

- a) La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades. Para la mejora de la calidad deberá existir una autoevaluación interna y una evaluación externa realizadas con transparencia por expertos independientes y preferencialmente especializados en lo internacional. Deberían crearse instancias nacionales independientes y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional. Para 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.
- b) La calidad requiere también que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales.
- c) Para lograr y mantener la calidad nacional, regional o internacional, ciertos elementos son especialmente importantes, principalmente la selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante, en particular mediante la promoción de planes de estudios adecuados para el perfeccionamiento del personal universitario, incluida la metodología del proceso pedagógico, y mediante la movilidad entre los países y los establecimientos de enseñanza superior y entre los establecimientos de educación superior y el mundo del trabajo, así como la movilidad de los estudiantes en cada país y entre los distintos países... (p.33).

Munive, M. (2007) afirma que los procesos de acreditación de la educación superior se inscriben en un contexto global en el que el sistema de educación superior en México enfrenta la tendencia creciente de ser comparado internacionalmente, llevando a las instituciones a impulsar de manera decisiva el aseguramiento de su calidad académica.

Según Altbach, P. & Knight, J. (2006), la movilidad académica internacional se ve favorecida por la Organización Mundial del Comercio (OMC) y por el General Agreement on trade in Services o Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS) presentando diversas modalidades de oferta educativa:

Modalidad 1: La oferta transfronteriza que incluye la educación mediante redes electrónicas (*e-learning*) y la implantación de franquicias de carreras y grados. Modalidad en la que no se requiere que el consumidor o proveedor cambien de lugar físico.

Modalidad 2: Se da un consumo en el extranjero donde el consumidor se desplaza hacia el país donde radica el proveedor.

Modalidad 3: Existe una presencia comercial donde el proveedor ofrece los servicios estableciéndose en otro país. En esta opción se consideran los campus satélites y los convenios con instituciones locales.

Modalidad 4: Donde los proveedores viajan a otro país de manera temporal para proporcionar los servicios educativos. En esta se incluyen profesores, investigadores, conferencistas, etc.

Si bien el entorno de “los libre comercio” implica una forma actual de pensar la educación superior como mercancía que puede ser ofrecida a nivel internacional, existen otras posturas que muestran que las fuerzas comerciales no son lo esencial en la educación superior y que apuestan por considerar mecanismos de evaluación de la calidad de estas modalidades. De ahí que las cuestiones vinculadas con garantizar la calidad de los proveedores, los programas, los créditos y las calificaciones a nivel nacional e internacional merezcan una atención muy especial. Surgen por ello organismos como la Western Association of School and Colleges (WASC) y la Southern Association of Colleges and Schools Commission on Colleges (SACSCOC) que establecen mecanismos e indicadores de evaluación institucional que plantean prácticas específicas de acreditación.

4.4 Organismos acreditadores internacionales en la evaluación institucional

Dentro de los organismos internacionales con mayor impacto en el país, se encuentran la Western Association of School and Colleges (**WASC**), y la Southern Association of Colleges and Schools Commission on Colleges (**SACSCOC**), las cuales se describen a continuación.

4.4.1 Southern Association of Colleges and Schools Commission on Colleges (SACSCOC).

Este organismo acreditador, fundado en 1895 en Atlanta Georgia, es el órgano regional para la acreditación de las instituciones de educación superior que otorga títulos en los estados del sur. Sirve como el denominador común de valores y prácticas compartidas entre las diversas instituciones en lugares como Alabama, Florida, Georgia, Kentucky, Louisiana, Mississippi, Carolina del Norte y del Sur, Tennessee, Texas, Virginia y en América Latina; todos ellos, sitios internacionales aprobados por la Comisión de Universidades.

Su misión es asegurar la calidad de la educación y mejorar la eficacia de todas las instituciones que son miembros del organismo y presenta en su organización y trabajo seis valores fundamentales: integridad, mejoramiento de la calidad, revisión permanente/autorregulación, rendición de cuentas, aprendizaje de los estudiantes y transparencia.

El proceso que sigue este organismo inicia con la experiencia donde un grupo de personas integrantes de la institución evaluada analiza su realidad educativa y reporta los indicadores que mostrarían la calidad académica, posteriormente pares externos a la institución revisan esta información y opinan sobre la misma, concluyendo en una dictaminación de la Comisión por parte del SACSCOC. Las instituciones acreditadas realizan revisiones internas de manera periódica e incluyen a todo el personal relacionado con el proceso.

Es importante reconocer que la participación en este proceso evaluativo y de acreditación es totalmente voluntario y que si se realiza de manera responsable puede apoyar a la toma de decisiones para que la institución autorregule sus acciones de mejora permanente y cumpla su misión de manera satisfactoria.

La Comisión evalúa una institución y basa su dictamen de acreditación en los siguientes principios:

El cumplimiento del Principio de Integridad

El cumplimiento de los requisitos básicos

El cumplimiento de las normas generales

El cumplimiento de los requisitos federales adicionales

El cumplimiento de las políticas de la Comisión de Universidades

4.4.2 Western Association of School and Colleges (WASC).

Según su portal institucional, consultado el 13 de mayo del 2016, la Asociación de Escuelas y Universidades (WASC) es uno de los seis cuerpos académicos oficiales responsables de la acreditación de las universidades públicas y privadas, colegios, escuelas secundarias y primarias en los Estados Unidos y las instituciones extranjeras de origen estadounidense. La Asociación Occidental de Escuelas y Universidades tiene jurisdicción sobre los estados de California y Hawai, sus territorios de Guam, Samoa Americana y las Islas Marianas del Norte, además de los Estados Federados de Micronesia, Palau, la Cuenca del Pacífico, Asia Oriental, y áreas del Pacífico y Asia oriental, donde las escuelas estadounidenses o universidades pueden aplicar a él para el servicio.

La Asociación Occidental de Escuelas y Universidades se divide en tres grupos. La Comisión de Acreditación de Escuelas acredita todas las escuelas por debajo del nivel universitario. Las escuelas son primaria, secundaria, media, alta y adultos incluidos, ya sea pública, privada o relacionados con la iglesia. La Comisión de Acreditación para la Comunidad de los Colegios [3] evalúa y acredita instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas que ofrecen programas de educación de dos años y adjudicar el título de asociado. La Comisión de Acreditación para Colegios y Universidades Superior acredita a colegios y universidades públicas y privadas de alto nivel.

Se compone de 32 representantes de las organizaciones educativas a las que sirve; esto incluye a representantes de la Asociación de Administradores Escolares de California, Departamento de Educación de California, Asociación de Juntas Escolares de California, Escuelas Charter de California, Asociación de Maestros de California, Federación de Maestros de California, Consejo Regional de Asia Oriental de Escuelas, Departamento de Educación del Estado de Hawai, Escuela Nacional Luterana acreditación, el Pacífico Conferencia de la Unión de los adventistas del séptimo día, y la Asociación para la Educación Católica occidental.

La filosofía de la Comisión de Acreditación de centros de Escuelas se centra en tres principios: (1) El objetivo de la escuela es un éxito el aprendizaje del estudiante; (2) cada escuela tiene un propósito claro y metas de los estudiantes de toda la escuela; y (3) una escuela participa en evaluaciones externas e internas, como parte de la mejora continua de la escuela para apoyar el aprendizaje del estudiante.

Para la WASC, la acreditación se refiere a la calidad o el estado de ser confiable o creíble para el aprendizaje del estudiante, así como un ciclo continuo de mejora escolar, e implica:

Asegurar una comunidad escolar donde los propósitos de la escuela son apropiados y esto se logra a través de un programa de educación viable convirtiendo a la escuela en una institución confiable para el aprendizaje del estudiante.

Validar la integridad de los programas y las transcripciones de todo el mundo para la aceptación universitaria.

Facilitar la transferencia de créditos de otras escuelas de habla inglesa para la aceptación de la universidad / universidad en todo el mundo.

Fomentar la mejora continua de los programas y operaciones para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

Proporcionar información valiosa de otros educadores que visitan la escuela.

Beneficiar a las escuelas que decidan establecer otros procesos de colaboración para la acreditación.

La WASC también considera en su filosofía de los procesos de la acreditación, siete principios:

1. Cumplimiento del propósito de la escuela (creencias esenciales, misión, visión) y resultados de aprendizaje para toda la escuela. Considera que se dé lo que todos los estudiantes deberían saber, entender y ser capaces de hacer con el fin de ser globalmente competentes. Por ello incluye para todos los estudiantes y de manera interdisciplinaria (dentro de todas las asignaturas), las necesidades actuales de aprendizaje, competencias globales y habilidades del Siglo XXI, en acciones que puedan ser evaluables.

2. El alto rendimiento de todos los estudiantes en base a resultados de aprendizaje/estándar curricular.

3. El uso de múltiples maneras de analizar datos sobre los logros de los estudiantes.

4. La evaluación del programa en relación con los resultados de la escuela, estándares, criterios e indicadores que marca el propio organismo, basados en la investigación. En este principio toma diversas categorías de criterios, enfocados en el aprendizaje del estudiante, como se muestra en la figura 10:

Figura 10. Categorías de criterios de la WASC.



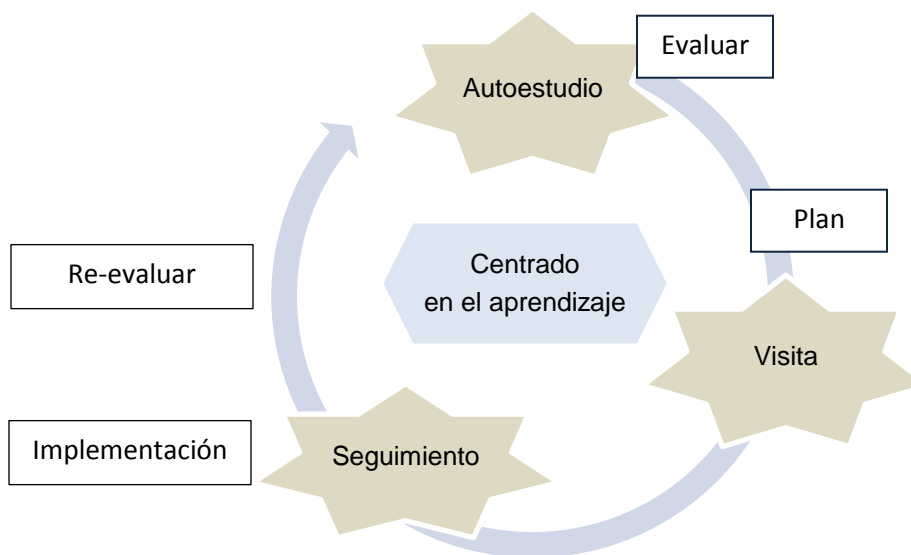
Elaboración propia con datos tomados de Presentación WASC. Categorías de criterios.

5. La alineación de los resultados a un plan de acción en toda la escuela.
6. Evaluación de la mejora continua y el impacto en el aprendizaje del estudiante.
7. Involucrarse totalmente, lo cual implica la colaboración de todos los líderes, miembros de la junta, maestros, personal, estudiantes, padres y otros.

El proceso de acreditación que caracteriza a la WASC implica un ciclo que inicia con la decisión de las instituciones de Educación Superior para realizar el proceso de autoestudio, donde las propias instituciones se evalúan y detectan las áreas fuertes y de mejora, para establecer un plan de desarrollo. Una vez realizado el proceso de autoevaluación y tener las evidencias que muestren lo expresado en el reporte del autoestudio, solicitan la visita de los representantes del organismo evaluador, quien verifica la información reportada. Con base en esta información, se establece un plan de mejora y seguimiento para garantizar que la institución tiene las características necesarias para mostrar su calidad académica y con ello, obtener la acreditación correspondiente.

Es importante considerar que el enfoque de evaluación tiene como centro el aprendizaje del estudiante, como lo muestra la figura 11.

Figura 11. Ciclo de acreditación de la calidad WASC.



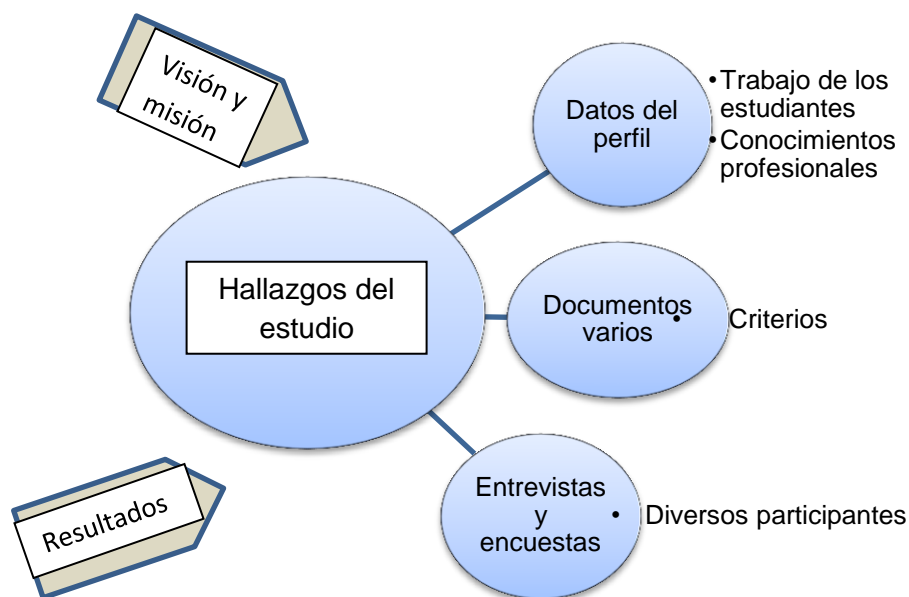
Elaboración propia con datos tomados de Presentación WASC. Ciclo de acreditación.

El proceso que se sigue para los propósitos de la acreditación son tres:

Visita Inicial del Proceso. La visita la realizan un par de miembros que permanecen en la institución uno o dos días con la intención de conocerla, revisar sus programas y los criterios que considera como evidencias de calidad académica. En esta parte del proceso se dialoga con las partes interesadas, se observa a los estudiantes que forman parte del programa en cuestión, se revisa documentación y se realiza un reporte de la visita inicial con recomendaciones del comité.

La evidencia observable incluye el análisis de los resultados de qué están haciendo y produciendo los estudiantes, lo cual se obtiene por medio de entrevistas y observación. Estos aspectos se muestran en la figura 12:

Figura 12. Recolección de evidencias institucionales para la WASC.



Si la comisión concede la acreditación inicial o candidatura, la institución se dirige a las recomendaciones del informe del comité visitador y completa el reporte del auto-estudio para el final del tercer año.

Proceso de Auto-Estudio / Visita completa.

La participación de todas las partes interesadas en el proceso de auto-estudio.

La clarificación del propósito de la escuela y los resultados de aprendizaje de toda la institución.

Evaluación del programa de estudiantes y su impacto en el aprendizaje del estudiante con respecto a los criterios de WASC.

Desarrollo de un plan de acción en la institución que aborda algunos aspectos susceptibles de mejora.

La visita de validación de la comisión y de mejora en base a criterios y normas de acreditación, de auto-estudio, y los resultados de la visita.

Seguimiento de Procesos.

Evaluación anual de los resultados y el plan de acción de mejora del plan según sea necesario.

La finalización de los informes de avance y / o comentarios, por ejemplo, informes anuales.

Celebración del éxito.

Seguimiento después de la visita, donde la escuela:

Revisa el Plan de Acción.

Incluye las recomendaciones del Comité Visitante.

Envía el Plan a ACS WASC

Revisa anualmente los avances en el Plan de Acción basado en los resultados del aprendizaje escolar – Competencias globales.

Revisa el Plan de Acción, según sea necesario.

Envía a WASC un reporte anual sobre su progreso.

Tiene visitas periódicas de WASC.

Capítulo 5. Marco metodológico

En este apartado se describe el proceso metodológico realizado en la investigación, el cual parte del problema y de los objetivos que se analizan en el estudio, se establece el tipo de metodología que se aplicó, así como la explicación de la obtención de la muestra de participantes en el estudio, la técnica de recolección de datos y el procedimiento llevado a cabo para el análisis de los resultados y la obtención de las conclusiones.

Partiendo del interés por responder ¿Qué características muestran las instituciones de Educación Superior particulares de México que revelen la existencia de una cultura de evaluación institucional?, se planteó como objetivo de la investigación: identificar características de una cultura de evaluación institucional en IES particulares de México a través del análisis de experiencias relacionadas con procesos de aseguramiento de la calidad académica.

La hipótesis considerada en el estudio es que ante las características actuales de un entorno cambiante y la necesidad que tienen las instituciones de educación superior (IES) de responder a sus fines y naturaleza para ser congruentes con su misión, así como mantenerse en una dinámica de competitividad y generar condiciones para incursionar en procesos de internacionalización, se advierten datos que evidencian que las universidades no muestran características que manifiesten la presencia de una cultura de evaluación institucional ni de un trabajo permanente que contribuya al aseguramiento de la calidad académica.

5.1 Tipo de investigación

Se utilizó una metodología cualitativa, tomando en cuenta un enfoque interpretativo, orientado a la comprensión de fenómenos socioeducativos (Sandín, M.P., 2003), es decir, el proceso que se siguió en la búsqueda no inició de una teoría específica cotejada con la práctica empírica para confirmar si la teoría estaba apoyada por los hechos sino que se partió de la observación de la realidad social, en este caso, de la experiencia que viven las instituciones de Educación Superior particulares en México en sus procesos de evaluación institucional y aseguramiento de la calidad educativa, para que al partir de esta observación, se generaran datos y explicaciones que conformaron el cuerpo teórico.

A lo largo de este proceso se desarrolló una teoría acorde a los datos y variables observadas y relacionadas con el problema y objetivos del estudio, es decir, la forma de proceder se dio de una manera inductiva, en la que se exploró la realidad, partiendo de casos particulares, para posteriormente generar una teoría coherente con los datos.

Aunque la mayoría de las preguntas e hipótesis se desarrollaron antes del estudio, algunas de ellas se dieron durante o después de la recolección y el análisis de los datos, lo cual ayudó a descubrir cuáles eran las preguntas de investigación más importantes y cuál era la mejor manera de redactarlas. Este hecho, según Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014), es una característica común en la investigación de enfoque cualitativo. Además, la acción indagatoria se generó de una manera dinámica entre los datos encontrados y su interpretación.

Otra característica que se percibió durante la investigación y que es común en la investigación cualitativa fue la manera de llevar a cabo la revisión de la teoría y su relación con las etapas de desarrollo del trabajo, ya que la revisión inicial de la literatura se fue complementando y enriqueciendo en las siguientes etapas de la investigación, es decir, desde el planteamiento del problema, hasta la elaboración del reporte de resultados.

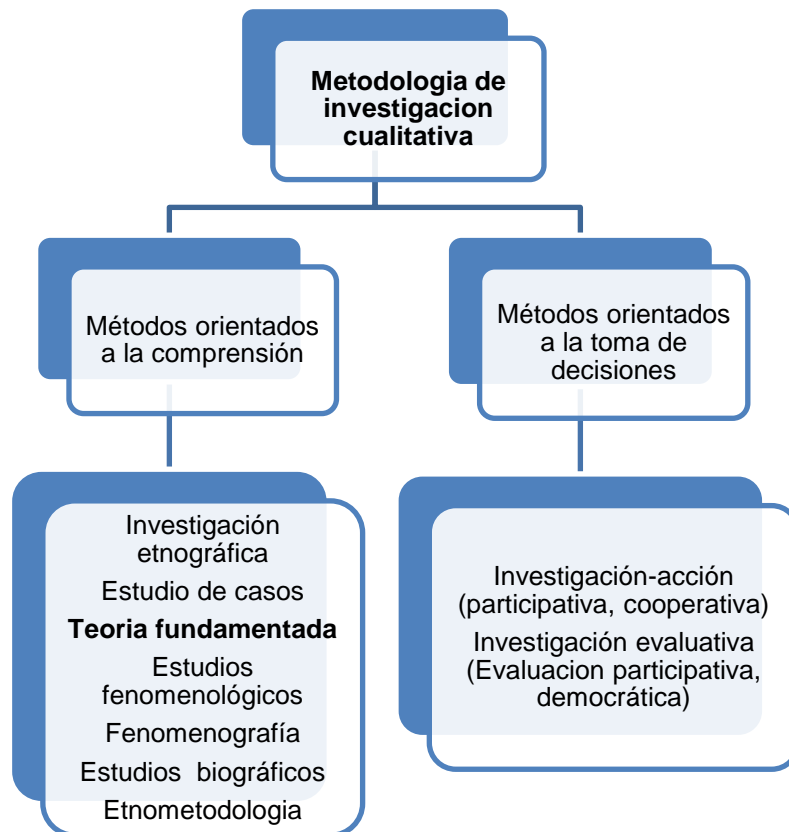
A lo largo de la investigación, como suele ocurrir en las investigaciones de tipo cualitativo, según Hernández, R., et al. (2014), se vio en la necesidad de regresar a etapas previas o reconsiderar los planteamientos iniciales. Esta situación se presentó en tres momentos del estudio: a) Ante la necesidad de clarificar el problema de investigación y los objetivos, precisando los aspectos a considerar como características que evidenciaran la presencia de una cultura de evaluación institucional; b) Ante la experiencia de ajustar el porcentaje de selección de los participantes, ya que en un primer planteamiento se había considerado invitar al 100% de los representantes institucionales de la región sur de la FIMPES y al ver que no había respuesta o disposición para participar, se redujo el porcentaje de 28 a 10 instituciones participantes, es decir, la participación se logró en un 35.7%; y c) Ante la forma de reportar los datos obtenidos, integrando los resultados en atención a los indicadores, más que a las categorías.

Y por último, como ocurre en una investigación cualitativa, la etapa del análisis de resultados se basó en una perspectiva interpretativa centrada en la comprensión del significado de los mensajes y las acciones de los participantes. Se procedió dato por dato,

caso por caso hasta llegar a una perspectiva más general. Este proceso es lo que autores como Esterberg, en 2002 llaman teoría fundamentada (citado en Hernández, R. et al. (2014). Análisis que se basa en una amplia reflexión y entendimiento, los cuales, según Mertens, 2005, (citado en Hernández et al. (2014), hacen el puente que une al investigador y a los participantes, donde se tomaron en cuenta las perspectivas y puntos de vista de los participantes, sus emociones, necesidades, experiencias, significados, tonos de voz y otros aspectos subjetivos.

La teoría fundamentada trata de descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes. Como menciona Sandín M.P. (2003), “la teoría fundamentada puede describirse como una metodología general para el desarrollo de la teoría, que se construye sobre una recogida y análisis de datos sistemáticos” (p. 153). La figura 13 muestra esta tipología.

Figura 13. Metodologías en la investigación cualitativa (Sandín, M.P. 2003).



5.2 Selección y características de los participantes

Considerando las características del problema y los objetivos de la investigación, se consideró una muestra de expertos, orientadas a la investigación cualitativa, en muestreo por conveniencia (Hernández, R. et al. 2014). Se consideró para la selección de los participantes la clasificación por zonas que establece la FIMPES.

Según datos al 11 de julio de 2016, el 29.31% de la matrícula de educación superior estaba inscrita en instituciones particulares. Las instituciones que integran a la FIMPES alcanzan el 16% del total de la matrícula del país.

Las 110 instituciones FIMPES y su matrícula de más de 580,000 alumnos, presentan una riquísima heterogeneidad ya que las hay de inspiración religiosa y laicas, y entre las de inspiración religiosa, encontramos instituciones de afiliación adventista, católica, judía, metodista y otras. Se cuenta con 21 rectores mujeres y 89 hombres, simpatizantes de toda la gama de opciones políticas. Su situación geográfica refiere que 36 instituciones FIMPES se ubican en la zona centro, 23 en la zona noreste, 23 en la zona noroeste y occidente y 28 en la zona sur.

En la figura 14, figura 15, figura 16 y figura 17 se muestran las zonas con los estados que las conforman, según los datos tomados de su portal institucional:

Figura 14. Distribución por zonas de las instituciones miembros de la FIMPES.



Figura 15. Lugares que forman parte de la zona centro de la FIMPES.



Figura 16. Lugares que forman parte de la zona noroeste y occidente de la FIMPES.

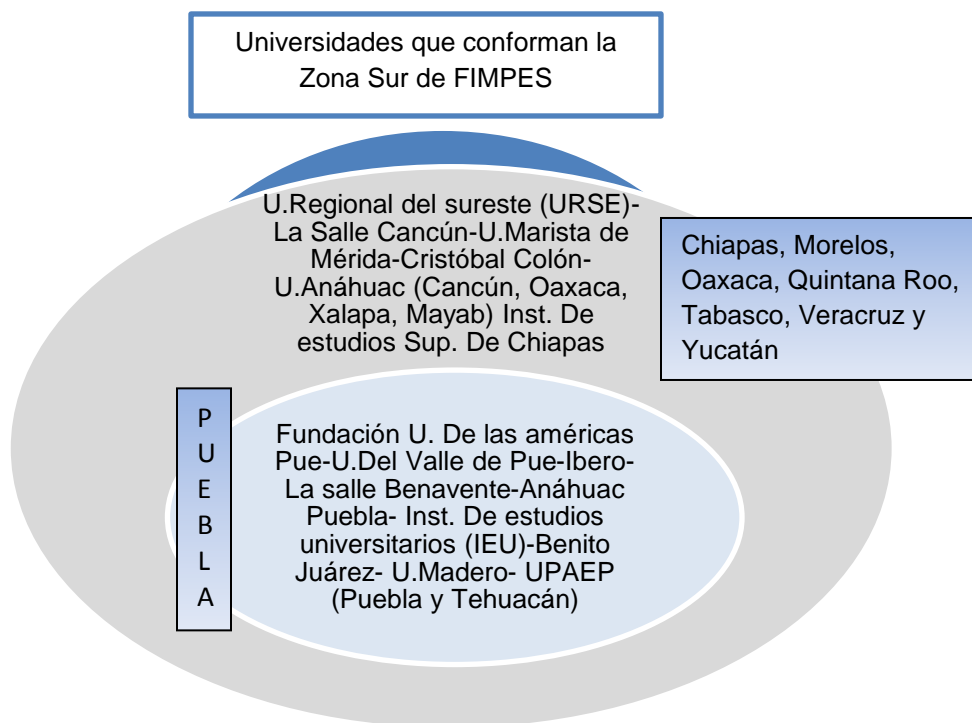


Figura 17. Lugares que forman parte de la zona sur de la FIMPES.



Dado que la selección de los participantes se consideró en la zona sur, se presenta en la figura 18, el nombre de las instituciones que la conforman:

Figura 18. Universidades de la zona Sur de la FIMPES.



Nota: Elaboración propia. Es importante considerar que algunas de estas instituciones tienen varios campus. Los casos son: U. Anáhuac – 4; IEU – 17; U. Cristóbal Colón – 2; U. Del Valle de Puebla - 2; U. Madero - 2; URSE – 2 y UPAEP – 2.

Selección de participantes como evaluadores expertos. Considerando los objetivos de la investigación se definió que los participantes en la investigación debían ser miembros de instituciones particulares de Educación Superior, con experiencia en procesos de evaluación institucional, evaluadores o responsables de estos procesos de evaluación, de aseguramiento de la calidad y/o acreditación, que con sus experiencias, dieran información válida y confiable sobre sus realidades institucionales.

Como marco contextual se tomó como referente la clasificación de la FIMPES, eligiendo como muestra las instituciones de la región Sur, debido a que a ella pertenece Puebla, lugar donde se realiza la investigación. De un total de 28 (considerando los diferentes campus), se seleccionaron 10 instituciones con sus correspondientes representantes, a quienes se les invitó a participar en la aplicación de una entrevista. Las

entrevistas se realizaron a las personas que aceptaron la invitación. Los datos se muestran en la tabla 9, otorgando un código a las instituciones participantes para mantener el anonimato de los entrevistados y por el manejo confidencial de la información compartida:

Tabla 9.

Características de los participantes entrevistados

	Institución	Cargo	Experiencia
		Dirección de la biblioteca central.	Participante en 3 procesos de autoestudio como coordinador y/o miembro de Comités.
1	Universidad "Alpha"	Responsable de Procesos de Gestión e innovación educativa de la Dirección General de Innovación educativa.	Participante en 3 procesos de autoestudio como miembro de Comités.
		Catedrático de tiempo completo	Participante en 3 procesos de autoestudio como coordinador de Comités. Evaluador FIMPES.
2	Universidad "Beta"	Director Académico	Responsable del proceso de autoestudio.
3	Universidad "Gamma"	Coordinación de Depto. De Planeación y evaluación institucional	Responsable del proceso de autoestudio.
4	Universidad "Delta"	Director académico	Responsable del proceso de autoestudio.
5	Universidad "Epsilon"	Director académico	Asesor
6	Universidad "Dzeta"	Director académico	Asesor
7	Universidad "Eta"	Director académico	Asesor
8	Universidad "Theta".	Director académico	Asesor
9	Universidad "Iota"	Director de posgrados, educación continua y universidad virtual.	Evaluador, coordinador de la Comisión permanente de Dictaminación en FIMPES, director de extensión y desarrollo universitario, coordinador del Comité de Filosofía Institucional.
10	Universidad "Kappa"	Coordinadora de la Unidad de Acreditación y Certificación.	Responsable del proceso de autoestudio. Evaluadora FIMPES

Nota: se han asignado nombres de acuerdo al alfabeto griego para mantener el anonimato de las instituciones.

5.3 Técnicas de indagación. Instrumento de recogida de datos

En esta investigación se diseñó como instrumento para la obtención de datos una guía de entrevista. Este tipo de material se identifica como un ejemplo de investigación de tipo cualitativo cuyo diseño, según Herbert y Riene Rubin (citados en Babbie, E. 2000, p. 268) es “flexible, iterativo y continuo”.

La entrevista es considerada como un método importante para obtener información en la investigación por encuesta e implica la elaboración de un inventario o cuestionario de preguntas diseñadas para obtener respuestas pertinentes al problema de investigación y que se plantean en una situación interpersonal cara a cara (Kerlinger, F. 2002). De igual manera, Valles, M. (1999), considera a la entrevista como una técnica de conversación en la que se mezcla un diálogo entre los participantes y la presencia de preguntas insertadas con la intención de obtener información relevante a la investigación.

La entrevista permite explorar una temática determinada y las razones de las respuestas a las preguntas, aclarar información y profundizar en aquellos aspectos que convengan a los objetivos del estudio. Por las características de su diseño, en la presente investigación se utilizó una entrevista semi-estructurada y no estandarizada (Kerlinger, F. 2002).

El proceso que se siguió para elaborar la entrevista se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 10

Proceso del diseño de la entrevista. Primera parte.

Etapas	Acciones	Aplicación en el instrumento
Primera	Tomando en cuenta los objetivos de la investigación (general y específicos), se redactó el propósito de la entrevista	Detectar las experiencias de los miembros de las instituciones de Educación Superior particulares de México relacionadas con procesos de evaluación institucional y aseguramiento de la calidad académica, para identificar la existencia de una cultura de evaluación institucional.
Segunda	Se identificaron las categorías que darían la información necesaria para lograrlo, es decir, se redactaron los <<temas>> de información básica identificados	Se seleccionaron como categorías los temas centrales de cada uno de los objetivos específicos, quedando: Categoría 1. Procesos de evaluación institucional Categoría 2. Arquitectura de indicadores de

en los datos para entender la experiencia de los entrevistados

calidad académica

Categoría 3. Planes de mejora continua,

Categoría 4. Sistemas de información para la toma de decisiones

Categoría 5. Diseño de políticas y

Categoría 6. Cultura de evaluación institucional (con fines de corroborar la información de las categorías anteriores).

Tercera	Se redactaron los objetivos de cada categoría	<p>Para categoría 1. Identificar las características del proceso de evaluación institucional que realiza la Universidad.</p> <p>Para categoría 2. Identificar la cualidad y origen de los indicadores de calidad académica que tiene la institución.</p> <p>Para categoría 3. Analizar la existencia y características de los planes de mejora continua de la institución.</p> <p>Para categoría 4. Detectar dónde se encuentra la información necesaria para los procesos de evaluación y acreditación institucional y el uso que se hace de ella.</p> <p>Para categoría 5. Revisar la existencia de políticas institucionales, sus características y personal implicado. Relación de éstas con procesos de calidad académica</p> <p>Para categoría 6. Detectar en la comunidad educativa las características y niveles de involucramiento que evidencien una efectiva cultura de evaluación institucional.</p>
Cuarta	Se identificaron los posibles componentes de estudio de cada una de las categorías.	<p>Para categoría 1. Experiencias previas y actuales sobre procesos de evaluación institucional. Reporte de autoestudio y seguimiento para lograr acreditaciones.</p> <p>Para categoría 2. Revisar estructura organizacional y existencia de manuales o documentos donde se expliciten los indicadores</p>

de calidad académica considerados.

Para categoría 3. Revisar planes de mejora continua.

Para categoría 4. Estructura organizacional y área donde se centralice la información.

Para categoría 5. Manual de políticas o documento que las exprese.

Para categoría 6. Expresión y vivencia de una cultura de evaluación institucional.

Nota: En la tabla se mencionan solamente las primeras cuatro etapas del diseño.

Una vez generadas estas acciones se consideraron en cada categoría, las variables de cada una de ellas, los indicadores de cada variable y finalmente se plantearon las preguntas que conformaron el cuerpo de la entrevista, como se muestra en la tabla 11.

Tabla 11.

Proceso del diseño de la entrevista. Segunda parte.

Categoría	Variabes	Indicadores	No. de preguntas	Preguntas
1. Procesos de evaluación institucional	Relevancia del proceso Temporalidad Personal involucrado Relación con el aseguramiento de la calidad académica	Concepto de calidad Frecuencia Motivos Procesos Etapas Relaciones Participantes	9	¿Desde qué concepto de calidad realizan sus procesos de evaluación institucional? ¿Con qué frecuencia realizan procesos de evaluación institucional? ¿Por qué (o para qué) lo hacen? ¿Cómo se realiza? ¿Qué relación tiene con sus procesos de planeación? ¿Qué relación tiene con la toma de decisiones? ¿Qué relación tiene con procesos de acreditación? ¿De quién (es) depende? ¿Quiénes participan?
2. Arquitectura de indicadores de calidad académica	Cuáles son Cómo surgieron Cómo se relacionan con la vida institucional	Existencia y definición Relación con otros procesos	9	¿Existe alguna estructura dentro de su institución que indique los criterios de calidad académica, dirija los procesos de evaluación institucional o sistematice la información que se genera de los procesos de mejora continua para la toma de decisiones? Si es así, ¿Qué lugar ocupa dentro

				<p>de su organigrama y cómo está conformada?</p> <p>¿Qué indicadores de calidad académica considera en su institución? ¿Estos se basan en algunos modelos? ¿Existe algún documento donde se expliciten?</p> <p>¿Qué papel juegan los indicadores de calidad académica que establecen los organismos acreditadores? (ya sea a nivel institucional o de programas)...</p> <p>¿Los toman en cuenta para sus procesos educativos?</p> <p>¿Toman en cuenta los indicadores de calidad académica en sus procesos de planeación, desarrollo y evaluación de cada período escolar?</p>
3. Planes de mejora continua.	<p>Cuáles son</p> <p>En qué consisten</p> <p>Cómo se relacionan con las políticas y toma de decisiones</p>	<p>Estado</p> <p>Procesos / etapas</p> <p>Participantes</p>	9	<p>¿Consideran las recomendaciones de los procesos de autoestudio para establecer planes de mejora continua?</p> <p>¿Qué concepto de mejora continua consideran?</p> <p>¿Los planes de mejora continua se dan más con una función correctiva que preventiva?</p> <p>¿Qué pasos siguen para diseñar sus propuestas de mejora?</p> <p>¿Cómo las monitorean?</p> <p>¿Cómo evalúan sus planes de mejora continua?</p> <p>¿Qué hacen con sus resultados?</p> <p>¿En quién radica la responsabilidad de los planes de mejora continua?</p> <p>¿Quiénes participan en su diseño, implementación, desarrollo y evaluación?</p>
4. Sistemas de información para la toma de decisiones.	<p>Dónde se encuentra</p> <p>Quién la concentra Quién y cómo se difunde</p> <p>Uso que se le da en la toma de decisiones y planes de desarrollo permanente</p>	<p>Concentración</p> <p>Difusión</p> <p>Uso</p>	9	<p>¿Existe alguna área o departamento que concentre la información generada en la universidad que sirva para efectos de acreditaciones o evaluación institucional?</p> <p>Si existe, cuál es y cómo funciona?</p> <p>En caso de no existir.... ¿Dónde se concentra o quién tiene esa información?</p> <p>¿Quiénes tienen acceso a esta información?</p> <p>¿Cuáles son los mecanismos de difusión?</p> <p>¿Con base en qué se toman las decisiones de aspectos relacionados con procesos de</p>

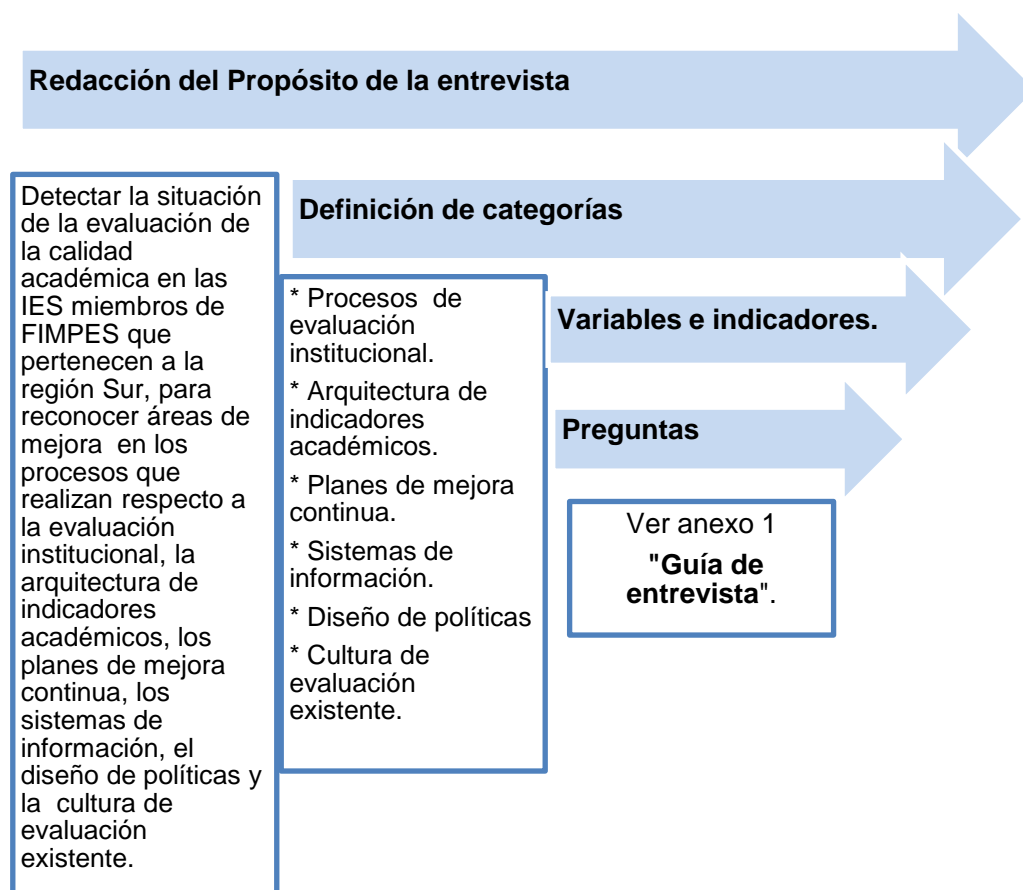
5. Diseño de políticas.	Origen y características de las políticas A quiénes afectan Relación de las políticas con procesos de evaluación y calidad académica	Políticas de evaluación institucional Participantes Políticas de proceso educ. y calidad acad.	8	<p>evaluación institucional? ¿Dónde se almacena la información que surge de los procesos de autoestudio y cómo se le da seguimiento para la toma de decisiones? ¿Existen en su institución políticas que orienten el trabajo en los procesos de evaluación institucional? Si es así, ¿Cuáles son? ¿Se han diseñado algunas políticas dentro de su institución como consecuencia de los procesos de evaluación institucional? Si es así, ¿En qué consisten? ¿Quiénes dan seguimiento del desarrollo, cumplimiento y evaluación de esas políticas? ¿Cómo se dan a conocer a los implicados? ¿Existen políticas específicas que den dirección al proceso educativo y al establecimiento de la calidad académica de su institución? ¿En qué consisten?</p>
6. Cultura de evaluación institucional (con fines de corroborar la información de las categorías anteriores).	Características Participantes: actitudes y nivel de involucramiento Seguimiento a los procesos	Participantes Recursos Toma de decisiones Nivel de involucramiento	10	<p>¿Con qué frecuencia realizan procesos de evaluación institucional? ¿Para qué lo hacen? Cuándo se ven en la necesidad de hacerlo, ¿Preparan el proceso de alguna manera? Si es así, ¿Con cuánta anticipación? ¿De quién(es) depende(n) estos procesos? ¿Quiénes están involucrados? ¿De qué forma? ¿Existen bases de datos, áreas donde se centralice y documente la información arrojada de procesos anteriores? ¿Qué se hace con esa información en el tiempo en el que no debe presentarse a un nuevo organismo evaluador? ¿Considera que existe una auténtica cultura de evaluación en su institución? ¿Por qué lo afirma?</p>

5.4 Procedimiento

Este apartado considera diversas etapas, desde la construcción de la entrevista, la selección de la muestra, la aplicación de los cuestionarios, la recopilación de resultados y el reporte de conclusiones.

Tomando en cuenta los objetivos de la investigación se identificaron las categorías, así como los posibles componentes de estudio de cada una de ellas; se redactaron los objetivos de cada categoría, se identificaron las variables de cada categoría, así como los indicadores; finalmente se plantearon las preguntas que conforman el cuerpo de la entrevista (Ver anexo 1.)

Figura 19. Procedimiento de la investigación.



Es importante considerar que las primeras 2 entrevistas realizadas permitieron identificar algunas áreas de mejora en cuanto a la forma de abordar las preguntas, por lo que se clarificó su redacción. También cabe añadir que en la aplicación de la entrevista las

preguntas se tomaron solamente como una guía, pudiendo hacer ajustes y cambios de orden de acuerdo al desarrollo de la conversación o a las características de los participantes.

La aplicación de las entrevistas se realizó de acuerdo a la selección de participantes comentada en el apartado 5.2 Selección y características de los participantes, estableciendo el contacto inicial por correo electrónico en su mayoría y enviándoles una carta redactada por la dirección del Doctorado en Pedagogía de la UPAEP, de manera que pudieran sentir confianza de estar en un proceso de investigación con fines académicos. Previo a la realización de las entrevistas, se pidió autorización a los participantes invitados para ser grabados bajo la garantía de manejar la información obtenida de manera confidencial. Por ese motivo, se generaron códigos de identificación de las instituciones y de los entrevistados y para procesar la información de los datos obtenidos.

Sobre las actitudes de los participantes puede añadirse que, aunque en las primeras intervenciones se notó cierta tensión y nerviosismo, en todos los casos, hacia los primeros 10 minutos de comunicación, se percibió un clima de apertura, confianza y disposición por aportar la información que se les solicitaba y que desde sus experiencias y funciones han vivido en sus instituciones.

El promedio de duración de las entrevistas fue de 50 minutos y siempre se realizaron en instalaciones cerradas, generalmente en oficinas o salas de juntas, generando condiciones para no tener interrupciones y fomentar un ambiente de confianza y colaboración.

Una vez recopilada la información, se analizó en función del problema y de los objetivos de la investigación, dando lugar a la redacción de los resultados y de las conclusiones, aspectos que se describen con detalle en los siguientes capítulos.

Capítulo 6. Categorización y análisis de resultados

En este capítulo se describen las acciones realizadas en el proceso del análisis de la información obtenida a través de la entrevista, los criterios establecidos para discriminar la información relevante y el modelo de análisis que se consideró. También se explica cómo se interpretaron los resultados para redactar las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

Obtención de información. Una vez que se efectuó cada entrevista se procedió a la transcripción de la misma, lo cual consistió en la escritura textual de la comunicación expresada por el entrevistador y por el entrevistado. En la transcripción se consideraron los aspectos verbales y no verbales de los participantes, se identificaron con puntos suspensivos los silencios, con negritas los tonos de voz, se anotaron las muletillas y errores de expresión que en su momento y por generarse de manera espontánea pudieron haber tenido los participantes, se tomaron en cuenta las emociones o el volumen de las afirmaciones y se identificaron con códigos y colores diferentes las respuestas de cada uno de los participantes.

Es importante aclarar que para efectos de la redacción de este apartado de presentación y análisis de resultados, se han omitido muchas de estas expresiones con la intención de hacer fluida la lectura y captar lo más relevante de las respuestas. En el primer momento de la captura de la información, cada entrevista tenía un color diferente para diferenciar la respuesta de los participantes, sin embargo, en el capítulo se escribieron todas las contestaciones en color negro, manteniendo en la redacción de cada bloque, unidas las respuestas que corresponden a un mismo participante y separando con un punto y aparte las respuestas que corresponden a otro entrevistado.

El análisis del contenido verbal y escrito se basa en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de los mensajes y las acciones de cada participante en cada entrevista. Tomó un tiempo de profundo análisis y reflexión que llevó a escuchar al menos en dos ocasiones la entrevista de cada persona interrogada, además del tiempo dedicado a la transcripción.

Para la interpretación de los resultados se realizó una reflexión sobre los datos obtenidos en las entrevistas identificando las palabras clave que aportaran información de acuerdo a los temas solicitados, según cada objetivo específico. Se redactó la conclusión de

cada uno de estos bloques que corresponden a las categorías y a su vez a los objetivos específicos de la investigación, de manera que al integrar toda esta información se dio respuesta al objetivo general y con ello, al problema de investigación.

Se presentan a continuación los resultados agrupados de acuerdo a cada una de las categorías investigadas. Es importante considerar que en cada apartado se seguirá la misma secuencia de redacción. Esto es, al presentarlos, se detallará el propósito de cada categoría, así como los indicadores que se indagaron en la entrevista, se explicitarán los comentarios de los diez (o menos) participantes que hayan aportado algo relevante al tema en cuestión para ilustrar el análisis de las respuestas, al tiempo que de manera simultánea se irán interpretando en relación al problema, al objetivo general de la investigación y a la hipótesis propuesta.

En un apartado final se establecerán las conclusiones y algunas consideraciones finales derivadas de los resultados encontrados.

6.1 Procesos de evaluación institucional

El propósito de esta categoría fue identificar las características del proceso de evaluación institucional que realizan las instituciones, reconociendo en las preguntas aspectos que se relacionan con el concepto de calidad que manejan, la frecuencia con la que realizan sus procesos de evaluación, los motivos que los llevan a participar en estos procesos, quiénes participan en esta experiencia y si estos procesos de evaluación están vinculados con procesos institucionales de planeación y de toma de decisiones.

Partiendo del problema de investigación: ¿Qué características muestran las instituciones de Educación Superior particulares de México que revelen la existencia de una cultura de evaluación institucional? y ante la hipótesis de que se advierten datos que evidencian que las universidades no muestran características que manifiesten la presencia de una cultura de evaluación institucional ni de un trabajo permanente que contribuya al aseguramiento de la calidad académica se encuentra que:

Los resultados sobre el concepto de calidad que manejan los integrantes de las instituciones pueden agruparse en tres bloques de respuesta:

En un primer bloque se advierte que no hay un acuerdo general en las universidades respecto al concepto que manejan ya que se relaciona con muchos aspectos: algunos lo asocian con los estudiantes, expresados en aprendizajes eficientes que tienen su origen en

procesos que reflejan la misión, visión, valores institucionales, o bien, desde el punto de vista de la filosofía institucional; y dicen:

.....hay como que un elemento flotante en el hecho de que se busca que exista una serie de procesos que puedan reflejar la misión, visión, los valores de la institución y que éstos se concreten en un aprendizaje eficiente de los estudiantes.

Sí... había un proceso que nos llevaba a la calidad, pero desde el punto de vista de la filosofía institucional.

Otros más hacen referencia a las características que muestran los egresados según las competencias que promueve la institución y a su liderazgo, en expresiones como:

La parte de cómo el propósito se va concretando en este proceso de aprendizaje, en este proceso formativo, pues es un reto enorme verificar si efectivamente nuestros egresados son líderes y de qué manera éstos están transformando la sociedad.

Algunos ubican la calidad en el impacto que puede tener en los docentes y en todo el personal para hacer transformaciones al interior de la institución y expresan:

...también desde el punto de vista de los docentes, de los no académicos, también hacia el interior de la institución debemos preguntarnos si, si esta calidad educativa nos invita a que nosotros seamos líderes y estemos transformando nuestra propia circunstancia al interior de la institución,...

Ellos encaminaban toda esta parte a la excelencia (refiriéndose a las autoridades).

La excelencia humana, la excelencia académica, la excelencia administrativa... sí había un concepto de hacer las cosas bien, a la primera vez.

En un segundo bloque se distinguen respuestas que relacionan el término de calidad con el de <<ser más competitivo>>, <<más congruente>>, <<tener excelencia>> (humana, académica, administrativa) <<hacer las cosas bien y a la primera>>, cumplir con atender a las necesidades de la sociedad, <<ser los mejores>>, <<tener cero errores>>, y expresan afirmaciones como:

Para ser cada vez más competitivo, para... pues dar una respuesta como muy congruente y asegurarnos de que lo que queremos alcanzar como institución, sí lo estemos alcanzando.

El que una institución de FIMPES actualmente requiera tener definida una visión y una misión, un ideario,... simplemente el cumplimiento de eso, yo creo que debe de

ser suficiente para definir un grado de calidad, un grado de cumplimiento a las necesidades de la sociedad.

Cero errores... ...ser los mejores, de hacer lo mejor, de corregir.....colaborar para hacer lo mejor.

Y un tercer bloque es que la mayoría vieron la calidad como un producto, como un resultado y sólo un entrevistado comentó que es un proceso de mejora, diciendo:

...pero veámoslo como un proceso de... realmente de mejora...

Sobre la relación de estos procesos de evaluación de la calidad con otros procesos institucionales, se encontró que la calidad no se asocia con los procesos cotidianos de planeación que tienen las universidades, están desvinculados y aislados en su redacción y operación y cuando el concepto de calidad se toma en cuenta, es sólo para atenderse como un resultado a lograr, como una meta y no como un punto de partida al que debe darse seguimiento, monitorear y evaluar para la toma de decisiones en lo que realizan diariamente. La calidad se manifiesta sólo en la parte académica y no forma parte de todas las áreas de la planeación organizacional. Esto se advierte en expresiones como:

...se obtiene un resultado positivo, la mayoría de las veces, pero ese resultado se ve ya como una meta y no un punto de partida. No como algo que nos sirvió para seguir, para que impacte en mi planeación... para que lo considere en hacer cosas que tengo que mejorar... Y entonces se queda como información a la que no se le saca tanto jugo...

No estaba inmerso (el concepto de calidad). Estaba más apegado a la parte académica. No era una cuestión institucional..., no era una planeación organizacional.

También se encontró que en algunos casos sí se reconoce el beneficio de cada proceso de acreditación, no sólo a nivel institucional, sino, sobre todo, en relación a la evaluación de los programas académicos. Se advierte como producto del diagnóstico obtenido que se han implementado cosas que no se tenían y ajustes en la estructura institucional acordes a las necesidades que se presentan en cada momento.

De igual manera, como producto de las experiencias de evaluación institucional se identifican trabajos al interior de las instituciones en las que se precisan las visiones institucionales, haciéndolas más claras o explícitas.

En instituciones que tenían pocos años de participar en estos procesos se advierte que el autoestudio institucional provocó que se realizara un plan de trabajo institucional basado en la planeación estratégica. Algunos comentan:

...empezamos a trabajar la planeación estratégica, a hacer un plan de trabajo propio del campus”,...lo asociamos al calendario de planeación, de presupuestos... entonces a la hora que hacíamos la planeación sacábamos todo.

Al identificar los motivos que tienen las instituciones para evaluarse, se encontró que varias lo realizan para nutrirse de la información, saber qué aspectos tienen que mejorarse y no sólo para figurar en los rankings. Otros mencionan que para ser más competitivos y comprobar que lo que pretenden alcanzar como instituciones se está logrando de manera responsable, afirmando:

Yo creo que sí es la intención de saber cómo nos encontramos, cuáles son áreas en las que se puede crecer, qué aspectos tenemos que mejorar,...para asegurar la parte de la calidad educativa.

Para ser cada vez más competitivo, para pues, dar una respuesta como muy congruente y asegurarnos de que lo que queremos alcanzar como institución, sí lo estemos alcanzando.

Lo que ofrecemos pues, lo que realmente estamos haciendo...todos como institución, desde el ámbito de acción, de responsabilidad.

No obstante, muchas de estas entrevistas reflejan que hay quienes lo han hecho para <<no estar al margen de las realidades>>, para adquirir un estatus conveniente o simplemente porque la máxima autoridad así lo quería. Y afirman:

El de al lado la tiene, yo la tengo que tener... Es aquí donde más me he percatado que es una palomita que necesita la institución.

Esto muestra que en las instituciones hay una clara oportunidad de mejora en la intención de revisar si la planeación institucional, el desarrollo y seguimiento de ese plan (en todos sus procesos), se apega al cumplimiento de su misión institucional y si se va generando de manera cotidiana en el quehacer que implican las funciones de todos los integrantes de la comunidad universitaria.

Las respuestas antes mencionadas están relacionadas con la frecuencia en la que se realizan los procesos de evaluación institucional, ya que en términos generales se generan

cuando las instituciones están interesadas en mostrar sus niveles de calidad, o cuando se presenta la necesidad de reacreditarse.

Para que exista una cultura de evaluación institucional debe considerarse una plena participación de todos los integrantes de la comunidad educativa. En este sentido, los resultados encontrados evidencian que las universidades tienen clara la necesidad de un trabajo interno y de manera transversal, donde se dé colaboración, responsabilidad compartida, voluntaria y dispuesta en donde se realizan actividades adicionales al cumplimiento de tus tareas habituales. De hecho, la misma metodología propuesta por las instancias acreditadoras así lo indican. Sin embargo, la realidad es que no toda la comunidad se entera, ni participa ni se involucra en el proceso y los logros del proceso de autoestudio y mucho menos en el reporte de resultados. La información y tareas radican en unos cuantos, generalmente formando parte de los primeros niveles de dirección y de mando y con la conformación de equipos compuestos por algunos académicos y no académicos, en los que radica la responsabilidad de otorgar la información solicitada en los criterios de evaluación. En varias instituciones en las que la población de colaboradores es pequeña, se reportó que estas funciones son asumidas de manera voluntaria por los integrantes de la comunidad, que toman el proceso adicional a sus áreas habituales de responsabilidad. En los casos de instituciones con mayor número de integrantes, se invita a la participación de manera directa y personal, eligiendo aquellos miembros que por sus perfiles o áreas de responsabilidad pueden aportar al proceso de indagación y recopilación de evidencias. En al menos la mitad de las instituciones que participaron comentaron que es un porcentaje bajo la cantidad de miembros de la comunidad que están enterados del proceso y mucho más bajo el que se involucra y participa.

Entre los comentarios se encuentran:

Lo que yo he observado es que se presenta el proceso digamos, generalmente a nivel de redes, obviamente en los primeros niveles de dirección y de mando tratando de involucrarlos directamente a ellos y posteriormente en la conformación de los equipos estos directivos tratan de involucrar a académicos, no académicos en los diferentes niveles de acuerdo a las posibilidades de aportación que tengan. Digamos que se hace en una circunstancia como de ir conformando la estructura que se va a dedicar a ejecutar como que ese proceso de indagación al interior de la institución,

sin embargo, el sistema no se presenta ante todas las instancias responsables. ... máximo un 5% de la comunidad en su conjunto... no solamente está enterada sino que también participa, yo creo que un nivel de participación directa, comprometida, constante si acaso será de un 1% de la comunidad.

...yo creo que en los primeros procesos éramos también una institución más pequeña en tamaño de personal...y en años, y yo creo que en esos primeros procesos la invitación, el ambiente era como más, más participativo.... Como que había más gente que sabía, que estaba interesada, incluso la invitación era así como más abierta...

No obstante, la mayoría de los miembros de la comunidad que participan, muestran una actitud muy comprometida y generosa.

De acuerdo al tipo de rol se advierte que los que más participan son el personal de tiempo completo, seguido por el de medio tiempo, muy pocos de hora clase y casi ningún estudiante.

Asociado a estos resultados se indagó el aspecto de la difusión del proceso que siguen las instituciones en la fase de autoestudio para preparar la visita de los evaluadores del organismo acreditador y en este sentido se encontró que los medios utilizados por las instituciones son variados: se emplea la comunicación por correo, a través de carteles, por medio de la revista institucional o publicaciones internas, de manera electrónica, por vía de comunicación oral, reuniones. Afirman:

Sí si hubo muchos medios de difusión tanto electrónicos, impresos, de comunicación oral, sí...

Se muestra en lo general que el porcentaje de personas que advierten que la institución está pasando por un proceso especial es superior al 70%, sobre todo, mientras más se acerca el momento de los visitantes. Sus comentarios son:

...rebasa un 70 % más o menos, de conocimiento de que algo está pasando en la universidad, cuando se van dando los procesos de medición, o los procesos de acreditación.

Se reunió a todo el personal en un auditorio y a todos se les platicó sobre el asunto.viene toda una estrategia de difusión pero eso lo vamos a arrancar cuando ya

tengamos la primera visita de orientación por parte de la representación de FIMPES.

Desde el punto de vista de la estructura organizacional, todas las instituciones que participaron en el estudio, informaron que ante la experiencia de la evaluación institucional, en la tarea específica del autoestudio y previo al proceso de acreditación, se conformó una estructura que se hizo responsable de la coordinación, seguimiento y control de las acciones del proceso.

Comentan:

...en los primeros procesos identificábamos a una persona... un líder concreto...que era el responsable de estos procesos. Creo que sí tenía que ver la persona y además identificar muy bien la responsabilidad de él como cabeza, pero la aplicación de todos como colaboradores.

La variedad de respuestas indican que la responsabilidad de los procesos de autoevaluación institucional y acreditación recae en áreas como: el Departamento de Efectividad institucional, el Departamento de planeación y evaluación institucional:

... Y en ese momento de la acreditación, tanto del colegio como de la Universidad yo coordinaba el departamento de planeación y evaluación institucional, un departamento que se creó específicamente para estas funciones” –afirma un entrevistado.

En tanto que otros comentan:

...hay un área que denominamos Estadísticas, Estándares y Acreditaciones, precisamente que fue fruto de...no sólo del proceso de FIMPES sino todo lo que requiere un proceso de acreditación de todos los programas académicos presentes, futuros.... Esta depende de la Secretaría General de la universidad”.

...Es el director de desarrollo institucional”.

... se lo asignaron al director académico”.

...hicieron el área de Desarrollo institucional y de evaluaciones para... se supone para que atienda todo lo que son procesos de acreditación.

El que las instituciones asignen una instancia responsable de estos procesos, manifiesta que están conscientes de la importancia y atención que merece la experiencia de coordinar esfuerzos de todos los integrantes de la comunidad educativa para la consecución

de los propósitos de acreditarse, aunque en la práctica, aún se tengan varios espacios de oportunidad y mejora para lograr un mayor involucramiento, sobre todo cuando el número de integrantes de estas instituciones es muy grande.

6.2 Arquitectura de indicadores de calidad académica

El propósito de este bloque de preguntas fue revisar cómo está organizada en la institución la arquitectura de indicadores de calidad académica: si existía en la institución una estructura organizacional formal que sea la responsable de indicar los aspectos de calidad académica a considerar, organizar, dirigir, monitorear la experiencia de evaluación institucional y sistematizar la información obtenida de esta práctica, si la institución propone sus propios indicadores de calidad o éstos son retomados de organismos evaluadores u de otras experiencias.

Partiendo del problema de investigación: ¿Qué características muestran las instituciones de Educación Superior particulares de México que revelen la existencia de una cultura de evaluación institucional? y ante la hipótesis de que se advierten datos que evidencian que las universidades no muestran características que manifiesten la presencia de una cultura de evaluación institucional ni de un trabajo permanente que contribuya al aseguramiento de la calidad académica:

Los hallazgos muestran que en todas las instituciones se conforma un área o departamento que se responsabiliza de organizar el proceso de autoestudio y dar seguimiento al trabajo de los comités, verifica que los reportes se realicen y documenta los resultados de ese proceso, sin embargo, la gran mayoría también comentó que una vez que el proceso concluye, el departamento o área correspondiente, desaparece. A menudo se conforma un departamento de Planeación y evaluación institucional que se crea específicamente para estas funciones, en otras ocasiones, el proceso surge de un área académica, identificado como el <<corazón de la universidad>>, en otros casos, la responsabilidad radica en la Dirección de planeación y efectividad institucional.

La mitad de los participantes expresaron que sí tienen algunos indicadores de calidad propios, dando valor y reconocimiento a características como:

La calidez humana de los docentes hacia los alumnos.

Contar con una plataforma tecnológica (que no era solicitada por los organismos evaluadores en ese momento).

El porcentaje de nivel educativo de los profesores que consideran los criterios de organismos como FIMPES y que ellos mismos determinan. Expresan:

...y ya empezamos a marcar nosotros incluso nuestros propios indicadores de cómo vamos a considerar que tenemos un número adecuado de maestros para considerarlos como de calidad.

Un sistema de gestión de calidad ya muy establecido, incluso por cada área de la institución.

La documentación de experiencias de evaluación al menos de 6 años de vida institucional.

En dos entrevistados se advierte que hay claridad en la responsabilidad que tienen sus instituciones de mantener un nivel de calidad, independientemente de que participen en procesos de acreditación institucional y comentan:

...la visión de la universidad se definió primero, antes que una acreditación,...entonces como consecuencia de que se cumple con la visión, con el ideario, con la misión, tiene que ser que la acreditación tiene que darse por sí sola.

Otros comentaron que participaron en este proceso sin haber descubierto sus propios indicadores y que se habían ajustado a los generales, a lo que pedía la SEP o conforme a lo establecido por los CIEES o por FIMPES.

Y sólo en tres de los comentarios puede identificarse que las instituciones definen sus propios indicadores de calidad:

...y ya empezamos a marcar nosotros incluso nuestros propios indicadores de, bueno, cómo vamos a considerar que tenemos un número adecuado de maestros para tal.

...veo una institución con indicadores, con un sistema de gestión de calidad ya muy establecido.

...el <<Sistema integral>>, es un conjunto de indicadores que se diseñan por cada área de la institución para dar seguimiento a aspectos relevantes coherentes con la naturaleza del área en cuestión; ...nosotros tenemos ahorita documentado por lo menos 6 años de experiencia institucional en distintas áreas.

Estos datos evidencian que al interior de las instituciones hay mucho que trabajar todavía para la definición de sus propios criterios e indicadores de calidad académica, los

cuales no deberán responder solamente a lo que marcan los organismos acreditadores, sino estar en armonía con su misión, visión y propósitos que deriven de su identidad universitaria.

6.3 Planes de mejora continua

Este apartado de la entrevista tuvo como propósito revisar si existe relación entre los planes de mejora continua y los procesos de autoevaluación institucional y aseguramiento de la calidad, cómo se da esta relación y si la función de estos planes es más correctiva que preventiva.

Partiendo del problema de investigación: ¿Qué características muestran las instituciones de Educación Superior particulares de México que revelen la existencia de una cultura de evaluación institucional? y ante la hipótesis de que se advierten datos que evidencian que las universidades no muestran características que manifiesten la presencia de una cultura de evaluación institucional ni de un trabajo permanente que contribuya al aseguramiento de la calidad académica se encuentra que:

Las respuestas dadas por los entrevistados muestran que en lo general no existe relación entre los planes de mejora continua y los procesos de autoevaluación institucional ya que la gran mayoría expresó que no se toman en cuenta las observaciones y recomendaciones que resultan del autoestudio, o bien una vez que se logra la acreditación, los planes de mejora se olvidan y no se les da seguimiento. En muchos casos sólo se retoman cuando la institución tiene que realizar nuevamente su proceso de acreditación.

Esto confirma la idea de que hace falta un trabajo permanente, articulado, monitoreado y en el que participen todos los miembros de la comunidad para se vayan desarrollando los planes de mejora que contribuyan al aseguramiento de la calidad institucional.

En varias intervenciones los participantes expresan que dentro de las instituciones se realizan muchas cosas pero que no hay una base de conocimiento que retroalimente a las instancias para que en sus trabajos se vean relacionados la planeación, el aseguramiento de la calidad y la evaluación institucional. Afirman:

...Yo sí veo ese desfase y yo creo que se hacen muchos esfuerzos muy comprometidos en la planeación, en la mejora, pero que se podría ser más eficiente si se tomara en cuenta información previa.

Y añaden el efecto que todo esto tiene en la comunidad educativa:

...entonces, por eso se desgasta la gente. Hay como de repente esa situación de agobio de que se están haciendo muchas cosas buenas, algunas quizás no tanto, pero que tendrían que ser como más dirigidas, más enfoca... más fáciles, en cierto momento si estuvieran claras ya en un proceso natural de crecimiento...en un concepto de efectividad que desarrolle una cultura de medición para lograr una mejora continua.

En otras respuestas mencionan que:

...los planes de mejora quedaron en el reporte pero ya no se hizo nada al respecto.

Se advierte que las acciones de mejora se dan prioritariamente como una reacción ante los procesos de evaluación institucional, para corregir aquello que debe tenerse y no en una función preventiva. Esto queda ilustrado en el comentario:

Si este proceso evaluativo fuera continuo, fuera sumativo, fuera formativo, entonces habría elementos suficientes en la operación teniendo digamos algunas circunstancias de informes mensuales, informes semestrales, informes anuales que fueran conjuntando toda la base de evidencia que se requiere cuando llegue un proceso de este tipo...

Cuando la institución entra nuevamente en el proceso de autoevaluación refieren que.

...en su momento pues para nosotros fue... pues ahora nos toca trabajar en esto, o sea, parecía que no había antecedente, sino, hay que dar respuesta... y, mucho de lo... pues ya de lo operativo se hace por tradición,...y podría estar encuadrado en un plan...

En estas respuestas se reitera la falta de relación y seguimiento entre los planes de mejora continua y los procesos de autoevaluación institucional, además de percibir en los entrevistados que ellos notan una gran cantidad de actividades que realizan los integrantes de la comunidad en las que se podría poner mayor enfoque o dirección hacia los procesos de aseguramiento de la calidad. Al indagar cuáles podrían ser las posibles causas de esta situación se encontraron como razones:

Cambios en el personal.

Carencia de líderes que den seguimiento al proceso.

Desarticulación de la misma institución, sobre todo en procesos de gestión de calidad.

Es importante mencionar que existen diferencias importantes en las respuestas de las instituciones de acuerdo al tiempo que tienen de estar en estos procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad educativa. Se encontró que en instituciones que ya han pasado por más de una acreditación se da una mayor valoración de la relación entre la planeación y el seguimiento de los planes de mejora, incluso en el establecimiento de planes de desarrollo institucional, a diferencia de las instituciones que están en una primera práctica de autoestudio y acreditación institucional. Es decir, mientras mayor es la experiencia de las instituciones de participar en estos procesos de aseguramiento de la calidad, mayor es la presencia de una cultura de evaluación institucional, de diseño de planes de mejora y del monitoreo de los mismos con la intención de lograr la acreditación por organismos evaluadores.

Entre las respuestas de las instituciones que sí relacionan los procesos de planeación con el aseguramiento de la calidad están:

Con el reporte del autoestudio, la respuesta del equipo de verificación más la respuesta institucional, con esos se hace un plan de trabajo a seis años.

...sin duda el crecimiento que ha tenido la institución yo sí se lo puedo atribuir a las experiencias de aplicar procesos de mejora continua.

...hay un plan de desarrollo institucional que va de 2013 hasta 2018. Ese plan contempla... yo estoy seguro, aspectos observados por FIMPES.

6.4 Sistemas de información para la toma de decisiones

Este apartado tuvo como propósito identificar en qué parte de la institución se encuentra la información que se requiere para participar en los procesos de evaluación y acreditación institucional y qué uso se hace de esta información. Como se advertirán algunas respuestas, guarda mucha relación con la categoría 2 (Arquitectura de indicadores de calidad académica).

Partiendo del problema de investigación: ¿Qué características muestran las instituciones de Educación Superior particulares de México que revelen la existencia de una cultura de evaluación institucional? y ante la hipótesis de que se advierten datos que evidencian que las universidades no muestran características que manifiesten la presencia

de una cultura de evaluación institucional ni de un trabajo permanente que contribuya al aseguramiento de la calidad académica se encuentra que:

Las entrevistas reportan que en cada proceso de autoestudio y acreditación se obtiene mucha información sobre diversas áreas de la institución y que ésta generalmente está disponible para quien la requiera, sin embargo, es una información que a menudo no se toma en cuenta para futuras planeaciones, para monitorear avances sobre algún tema en específico o incluso, no se sistematiza en su totalidad para darle continuidad y se tome como base para siguientes procesos de autoestudio o reacreditaciones. Este último aspecto, se refirió sobre todo en instituciones que han tenido una sola experiencia de acreditación, o incluso, apenas aspiran a lograrla.

Algunas de estas respuestas son:

...Entonces, aunque sí hemos recuperado información valiosa, de repente es como... vuelve a preguntar la información, vuelve a buscarla... Y a las mismas personas y tres veces, cuando ya tendría que haber un camino construido...solamente tendría que actualizarse.

En los 2 primeros procesos uno tenía que empezar de nuevo para... investigar cada medición que se tenía que hacer sobre indicadores o sobre desempeño y todo eso.

...no reportaban todos los procesos a la red, o sea, no se subía todo al sistema, no había esa costumbre y esa mentalidad de procedimientos para el sistema y el sistema me va a arrojar los datos, no, los llevaban casi casi a mano.

Sólo un entrevistado manifestó que en su institución tienen bien documentada la información que se requiere para los procesos de autoestudio y acreditación y que ésta está disponible para quien lo requiera. Dice:

...en el departamento de planeación se tenían las evidencias de todos los debes solicitados por FIMPES.... Pero también cada instancia los tenían y en forma digital lo tenían por ejemplo los directores, los coordinadores...De tal manera que pudieran echar mano de cierta información en el momento de que se requiriera. Nunca se hizo exclusiva, nunca.

La experiencia de ahorita es que la información está documentada, está comunicada, la sabe quién debe de saberla y se han logrado tomar las decisiones.

También refieren que es importante generar una cultura de sistematización, de evaluación, y que una manera de lograrlo es clarificar las responsabilidades para identificar a quién le compete qué. Expresan:

...qué áreas ya tendrían que estar como resguardando, actualizando, solicitando información... precisamente para que esto sea, no de cada 5 años, sino de manera constante.

6.5 Diseño de políticas

En este bloque, se tuvo como propósito revisar la existencia de políticas institucionales y su relación con procesos de calidad académica; si existen y dan luz para realizar acciones o si han surgido a consecuencia de los resultados de estos procesos de evaluación.

Partiendo del problema de investigación: ¿Qué características muestran las instituciones de Educación Superior particulares de México que revelen la existencia de una cultura de evaluación institucional? y ante la hipótesis de que se advierten datos que evidencian que las universidades no muestran características que manifiesten la presencia de una cultura de evaluación institucional ni de un trabajo permanente que contribuya al aseguramiento de la calidad académica se encuentra que:

Los datos encontrados en las entrevistas refieren que en las instituciones no existen políticas que orienten los procesos de evaluación institucional y que ello tiene como consecuencia que estos procesos no sean continuos. Dicen:

Pues creo que no. Todo sale del mismo comité de autoestudio. Cuando se estructura ahí salen las políticas y pareciera que se acaba y...se olvidó.

Otros reconocen la existencia de algún reglamento o política relacionada más al tipo de gestión o a la forma como se vinculan estos procesos de evaluación en experiencias de acreditación de algunos programas y para no repetir o triangular esfuerzos, sino para aprovechar los resultados de la indagación y beneficiar a los programas implicados en estos procesos. Comentaron:

No, ahí sí me tocó a mí trabajar (refiriéndose a que no existían políticas que orientaran los procesos de evaluación institucional). ... un reglamento, pues creo que era lo único que había....

6.6 Cultura de evaluación institucional

Esta categoría considera de manera más explícita la información que proporcionaron los entrevistados, relacionada con su percepción respecto a la existencia o no de una cultura de evaluación institucional, y en caso de percibirla, qué características tiene ésta. Los datos obtenidos sirven para corroborar el análisis de la información de las cinco categorías anteriores y apoyar o refutar la premisa hipotética.

Partiendo del problema de investigación: ¿Qué características muestran las instituciones de Educación Superior particulares de México que revelen la existencia de una cultura de evaluación institucional? y ante la hipótesis de que se advierten datos que evidencian que las universidades no muestran características que manifiesten la presencia de una cultura de evaluación institucional ni de un trabajo permanente que contribuya al aseguramiento de la calidad académica se encuentra que:

Tomando en cuenta los aspectos que incluye una cultura de evaluación institucional, en la que se advierte “todo el cúmulo de información, aprendizajes y experiencias sobre los procesos de evaluación compartidos por los miembros de la comunidad” (Balseguí, M & Fuguet, A. 2006, p.90) y ante la pregunta de cómo y por qué se involucran en procesos de autoestudio y acreditación institucional, se encontró que en las universidades se percibe que la acreditación es más una meta que un proceso, donde lo importante es obtener la constancia de ser una institución de calidad que un ejercicio de mejora permanente y de verificación de la medida en que se cumple con la misión educativa.

Algunas afirmaciones que confirman estos resultados son:

Sí. Fue una respuesta, fue una reacción de la institución.... más que estuviera en una norma.

...reinventamos incluso las instituciones cada semestre o cada cuatrimestre que iniciamos períodos o sea, es impresionante la cantidad de retrabajos que hacemos en todas las instituciones y curiosamente nos damos cuenta de eso cuando hacemos el autoestudio, pero después de que bajamos la presión al autoestudio, volvemos a hacerlo, o sea, volvemos a reinventar la universidad cada 6 meses o cada 4 meses, según el período que nosotros estemos llevando.

“...yo diría que es más una reacción a las entidades externas que una acción,... pero... al documentar toda la realidad de formación laboral y que se tiene en la

comunidad, pues, haría falta el formalizarlo, el definir, sistematizar correctamente el proceso porque de que lo hacemos lo hacemos y entonces ya nada más la evaluación sería pues sí aquí lo tengo, de por sí estoy acostumbrado a hacerlo.

Los miembros de las instituciones perciben al comité de autoestudio como un <<ente raro>>, fabricado cada siete años que pone a la comunidad en un estado de presión, agobio y de incremento de trabajo. La universidad recibe un reconocimiento pero ya no se hace más. Se suspende el proceso de mejora continua, de seguimiento y constante evaluación institucional, donde todos los miembros de la comunidad implicados regresan a sus actividades habituales, una vez que concluye el proceso de autoestudio.

Tomando en cuenta que en una cultura de evaluación debe tenerse información compartida sobre las experiencias que van a vivirse una vez que se decide iniciar el proceso de autoevaluación institucional, se encuentra que, al comenzar los procesos de autoestudio, no todos saben quién es FIMPES ni cuál es su propósito y mucho menos están al tanto de los logros obtenidos con anterioridad o los procesos vividos en otras acreditaciones. Tampoco reconocen la importancia de estar al tanto de esta información para enfrentar el nuevo reto de la reacreditación.

Un entrevistado dice:

... honestamente no creo que sepan qué es la FIMPES y para qué sirve la FIMPES.

Otros comentarios que ilustran esta postura son:

Hay recomendaciones que se vuelven a tomar cuando viene el siguiente autoestudio.... Pero creo que también tiene que ver con el trabajo colegiado y la implicación, pero también sobre la propia concepción de lo que es el autoestudio y la finalidad. Si la finalidad es tener una certificación, pues queda ahí. Si la finalidad es conocernos para mejorar, entonces...se toman otras decisiones.

...creo que está respondiendo más a una visión de tener un aval externo que impactar positivamente...El problema es que no estamos acostumbrados. Entonces estamos, más bien acostumbrados a cumplir con el requisito y cuando se necesite un nuevo autoestudio, volvemos a hacer mucho el proceso y perdemos mucho tiempo y no es tan eficiente.

Por último y de acuerdo a las respuestas de los entrevistados, se puede concluir que no existe una cultura de evaluación institucional, incluso, algunas respuestas afirman que

tampoco la hay de cultura universitaria y académica. Mencionan que ha faltado el hacerlo sistemático, el hacerlo parte de la vida académica.

Nos hace falta pero también tiene que ver con una cuestión de orden cultural. No significa que no tenga resolución pero sí creo que deriva de un contexto cultural poco sensible a la evaluación. O sea, me refiero a que la sociedad mexicana está aprendiendo el valor de la evaluación.

No obstante, los resultados no son totalmente desfavorables, ya que vuelve a encontrarse que hay algunas universidades que sí advierten ligeros cambios en la generación de una cultura de evaluación, diciendo que al principio, como un poquito a la fuerza, se fueron concientizando de la importancia de algunos indicadores que no tenían.

Otro más afirma:

Yo creo y confío que este nuevo instrumento (refiriéndose a la versión III de FIMPES) te va a permitir, primero: darte cuenta y luego tomar acciones para hacer esta mejora. Nos va a permitir como ir avanzando en esa cultura. Pero, esa es una parte.... Si no todos nos sentimos implicados desde el ámbito propio de responsabilidad, pues va a servir para lo mismo, van a tomar consciencia de ello sólo unas cuantas personas y no todos.

Sí, sí hubo muchos frutos como parte de estos procesos, algunos con resistencia porque implicaba en algunas ocasiones esfuerzo, no sólo para docentes sino también para el personal administrativo y de apoyo, y como que un poquito como de resistencia, pero sí se formó esta cultura. Sí se logró...

...yo sí creo que han logrado hacer que la gestión de la calidad se vuelva un continuum en el tiempo, porque forma parte de los procesos también de evaluación del desempeño del personal.

En un recuento de los hallazgos puede decirse que aunque hay compromiso y disposición por participar en actividades derivadas de los procesos de evaluación institucional y en general muy buena actitud por parte de los miembros de las instituciones educativas, no hay una consistencia en el conocimiento general y nivel de participación de todos (o la mayoría) de los integrantes de la comunidad en los procesos de evaluación institucional con miras a la re acreditación. La detección de los indicadores de calidad que

prioricen las instituciones deben generarse de acuerdo a su misión, su visión, su estilo y el tipo de institución que corresponde a su naturaleza y una vez definidos, difundirse entre todos los integrantes y trabajar por ellos de manera articulada, organizada y con enfoque, evaluando permanentemente los avances y asignando responsabilidades en esta estructura. En esa dinámica los planes de mejora, los sistemas de información para la toma de decisiones y el diseño de políticas que regulen los procesos de evaluación institucional deberán estar alineados y orientados al aseguramiento de la calidad educativa, no por reaccionar ante una exigencia social o mercadológica, sino por responder en conciencia al compromiso que se adquirió desde el momento de llamarse <<Universidad>>.

Conclusiones

La respuesta ante el problema ¿Qué características muestran las instituciones de Educación Superior particulares de México que revelen la existencia de una cultura de evaluación institucional? No puede darse de manera definitiva ni absoluta ya que se ha expuesto en el apartado anterior que de las categorías seleccionadas, algunas instituciones muestran mayor cantidad de características respecto a otras instituciones, sin embargo, un aspecto común es que la gran mayoría se encuentran en proceso de generar una cultura de evaluación, estando en ventaja las instituciones de educación superior que más tiempo tienen participando en estos procesos.

La hipótesis propuesta en el sentido de que se advierten datos que evidencian que las universidades no muestran características que manifiesten la presencia de una cultura de evaluación institucional ni de un trabajo permanente que contribuya al aseguramiento de la calidad académica se acepta, sobre todo en la falta de un trabajo permanente y continuo.

La totalidad de las instituciones se aplica en estos trabajos y redobla sus esfuerzos cuando tiene la intención de acreditar su calidad ante los organismos nacionales o internacionales y a menudo pierde de vista coordinar de manera continua los trabajos de planeación, realizar un seguimiento a los proyectos de mejora, establecer sus propios indicadores de calidad y procurar entre sus integrantes una participación solidaria y armónica para el logro de los fines que la institución se propone, en el mejor de los casos, cuando los da a conocer a todas las instancias y se alinea el trabajo en cascada.

Esta experiencia de investigación no se cierra en una conclusión determinante, sino que abre nuevas líneas para seguir explorando el tema y las opciones que se tienen al respecto.

Adicional a lo que se ha comentado, es indudable la preocupación que muestran las instituciones de Educación Superior particulares por participar en procesos de evaluación que les permita evidenciar la calidad académica en sus procesos formativos. Y esto es una realidad que puede analizarse desde varias aristas.

Por un lado, se advierte que en la actualidad estos procesos de evaluación de las instituciones no se definen por las propias IES, sino por agentes externos a ellas, por programas gubernamentales, u organismos que a menudo detallan los criterios que deben

estar presentes en las instituciones para indicar la presencia de la calidad, independientemente de los recursos, condiciones, características e identidad propios de cada institución educativa.

Ante ello, muchas instituciones reaccionan bajo un efecto homogeneizador en el que se aplica un método de sobrevivencia ante un entorno que les condiciona a someterse a esos procesos evaluativos. Lo cierto es que en la práctica la sola existencia de los organismos acreditadores o los programas que buscan asegurar la calidad en las IES, no es suficiente para garantizar la calidad ni el establecimiento al interior de las instituciones de una cultura de calidad académica. Como afirma Munive, M. (2007) la acreditación no es el mejor instrumento para fortalecer la mejora de la calidad de la educación superior ya que su efectividad y trascendencia, al igual que el de la evaluación, radica en su integración formal a los procesos de planeación de las labores académicas y de participación y apoyo de las entidades académicas que conforman a las instituciones.

Se muestra que en muchos casos al iniciar el proceso de autoestudio se simulan los resultados en un cumplimiento de formalidades más que en la expresión de una auténtica cultura de evaluación y mejora institucional. Se valoran más los datos cuantitativos que los cualitativos, los que en ocasiones es complicado medir o identificar.

En varias ocasiones las metas que buscan las instituciones tienen que ver con un mercado o posicionamiento más que con los intereses de cumplimiento con la misión e identidad de cada institución. Se genera un clima de competitividad entre las instituciones, más que un trabajo colaborativo y responsable socialmente.

Sin embargo, también pueden encontrarse aspectos positivos como resultado de estos procesos, ya que mientras más tiempo y experiencia tienen las instituciones de participar en asuntos de evaluación y acreditación, más sensibles son a vincularlos con sus planes de desarrollo institucional, de reflexionar sobre su misión y su visión institucional y de participar constantemente en acciones que las mantengan en un estatus de instituciones comprometidas con el entorno. En estos casos, hay una mayor autoreflexión sobre la realidad de cada institución y se identifican fortalezas y áreas de mejora que les permite reconocer cuáles son las acciones y formas de organización que con el tiempo influyen en transformaciones importantes para su desarrollo y consolidación como institución de calidad.

México tiene experiencias valiosas en materia de acreditación de la educación superior que son semilla de una cultura de evaluación entre los diversos integrantes de la comunidad educativa (Munive, M.A. 2007). Un claro ejemplo en las instituciones particulares es la propuesta y los trabajos de la FIMPES.

Implementar una cultura de calidad dentro de las instituciones de educación superior, implica considerar aspectos filosóficos, estructurales, educativos, y de estilos de liderazgo en la organización. Para ello, el primer requisito a considerar será la implicación total de sus líderes y que éstos estén comprometidos con los objetivos de la institución (Castro, 2000, citado en Climent, S. s.f.).

No es suficiente una declaración de intenciones, sino que es imprescindible que los miembros de la comunidad estén debidamente informados, motivados, se involucren en los procesos de mejora y participen activamente en las actividades. Deben saber lo que la institución espera de ellos y hacer corresponder con las intenciones de la comunidad educativa, su propia vocación. En este sentido, las instituciones deben fortalecer sus procesos de selección de personal, inducción al puesto y capacitación para desarrollar las competencias que les permitan ejercer las funciones para las que han sido contratados, sin perder de vista que su quehacer deberá impactar en la calidad académica que ofrece a la institución.

El papel de los directivos es clave ya que deben tener la formación adecuada para influir en los colaboradores y saber en qué se comprometen (Townsend & Gehardt, 1994, citado en Climent S. s.f.). Los líderes son los responsables de transmitir a toda la institución la visión de la calidad, y motivar e implicar a todos sus miembros; para ello, tienen que tener una visión muy clara de lo que se quiere conseguir. Tienen que favorecer la participación y el compromiso de todos los miembros de la comunidad, independientemente del área que ocupen y delegar responsabilidades para mostrar confianza a su equipo.

Así, todos los miembros de la institución alinearán su plan de desarrollo personal con el institucional, tomando en cuenta la misión, visión y propósitos que la propia institución define y darán seguimiento al cumplimiento de esas acciones.

En México se cuenta con distintos organismos y procesos relacionados con la evaluación para la mejora de la calidad y la acreditación para su aseguramiento pero es

importante impulsar el trabajo desde dentro, con la participación de su comunidad en los procesos de autoevaluación institucional que dé cuenta de sus fortalezas y debilidades académicas y de las necesidades reales de cada sector de la comunidad universitaria.

En este siglo XXI, es necesario que en México se diseñe una visión sistémica de la evaluación y acreditación de la educación superior particular. Esto implica cambiar el pensamiento educativo, desde conceptualizar adecuadamente lo que es la evaluación, sus intenciones y beneficios hasta considerar las tendencias mundiales hacia la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad, con todas las dimensiones, actores, fuerzas, intereses, y condiciones que la caracterizan. Como afirma González B. 2015, (citado en Climent. S. s.f.) los organismos y sus modelos de evaluación, acreditación y certificación, trabajando por separado, son sólo gestores de datos y a lo sumo generan información, pero se encuentran muy lejos de crear conocimiento si no establecen mecanismos uniduales y dialógicos. Por último se añade a esto el ingrediente de que en la medida que sean los propios miembros de la comunidad educativa quienes participen y se involucren en estos procesos, en la toma de decisiones y el seguimiento de la definición de los indicadores de calidad, de los planes de mejora continua, de los ejercicios de planeación a la luz de la misión institucional y de la calidad educativa, del análisis de los sistemas de información que se generan con estos procesos de autoestudio, de generación de políticas al interior de la institución con fines de fortalecer la evaluación institucional y el aseguramiento de la calidad educativa, en una palabra, de garantizar una cultura de evaluación, sólo así se dará el cumplimiento de la misión para la que una institución de educación superior fue creada y da resultados a la sociedad a la que se debe y de la que forma parte.

Bibliografía

- Aboites, H. (2012). *La disputa por la evaluación en México: historia y futuro*. El Cotidiano. Universidad Autónoma Metropolitana –Azcapotzalco.
- Acuerdo número 279 de la Secretaría de Educación Pública. *Sobre Trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior*. Diario oficial del lunes 10 de julio de 2000. Recuperado de: http://www.sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/doc_pdf/ACUERDO%20279%20rvoe.pdf
- Aguilar, M. (2001). La evaluación institucional de las universidades. Tendencias y desafíos. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, II-III() 23-34. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309303>
- Altbach, P. & Knight, J. (2006). *Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades*. Perfiles Educativos, vol. XXVIII, núm. 112, pp. 13-39. Recuperado de: <http://ses.unam.mx/curso2014/pdf/Altbach.pdf>
- ANUIES. Instituciones de Educación Superior. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/anui.es/instituciones-de-educacion-superior/>
- ANUIES (s.f.). *Consideraciones generales sobre el proceso de acreditación de las instituciones de educación superior en México*. Recuperado de: http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista88_S3A1ES.pdf
- ANUIES (2011). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, México, ANUIES. Recuperado de: http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista113_S5A2ES.pdf
- ANUIES (2011). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México, ANUIES. Revista de la educación Superior en línea. Núm. 113. Autor: Roberto Rodríguez Gómez. Investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), de la Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res113/ftexto7.htm>
- ANUIES (2016). “Instituciones de Educación Superior”. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/anui.es/instituciones-de-educacion-superior/>

- ANUIES. “*Consideraciones generales sobre el proceso de acreditación de las instituciones de Educación Superior en México*”. Recuperado de: http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista88_S3A1ES.pdf
- Arrién, J. B. (1997). *Calidad y acreditación: exigencias a la universidad*. Recuperado de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/Reduc/pdf/pdf/8156.pdf>
- Arrubarrena J. D. (2013). *Autonomía Universitaria. Génesis de la UPAEP* (3a. ed.). Puebla, México: UPAEP.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la Investigación Social*. Thomson Editores S.A. de C.V. México
- Bolseguí, M. & Fuguet, A. (2006). Cultura de evaluación: una aproximación conceptual. *Investigación y Postgrado*, 21(1) 77-98. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65821104>
- Buendía, A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles Educativos*, XXXV () 17-32. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229960003>
- Castelló, M. (2014). Premio FIMPES 2014. Modalidad Ensayo Académico. *La metodología de evaluación como mecanismo de aseguramiento de la calidad y valor agregado en los procesos de acreditación de Instituciones de Educación Superior ante la FIMPES: un enfoque estratégico*. Instituto de Especialización para Ejecutivos. Recuperado de: http://www.fimpes.org.mx/images/fimpes/premio_fimpes_2014/Ensayo2.pdf
- Castro, C. (2000) *Modelo Educativo UPAEP*, Tesis de Maestría en Educación, C.D., UPAEP.
- Centro de escritura Javeriano. *Normas APA Sexta edición*. Recuperado de: <http://portales.puj.edu.co/ftpcentroescritura/Recursos%20C.E/Estudiantes/Referencia%20bibliogr%C3%A1ficas/Normas%20APA%206a%20actualizada.pdf>
- Chacón, F. (2008). *Análisis de la Efectividad del proceso de acreditación de la FIMPES en la función de investigación educativa*. Recuperado de: <http://www.fimpes.org.mx/phocadownload/Premios/3Investigacion2008.pdf>

- Chacón, F. (2009) X Congreso nacional de investigación educativa. *Análisis de las expectativas políticas y gremiales de rectores de instituciones de educación superior particulares con respecto al proceso de acreditación institucional*. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/0502-F.pdf
- CIEES. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. *Procedimiento general para la evaluación de programas y funciones en la educación superior*. Recuperado de: <http://www.ciees.edu.mx/images/documentos/Procedimiento%20general%20para%20la%20evaluacion%20de%20programas%20y%20funciones%20V%20Mayo%202016.pdf>
- CIEES. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior <http://www.ciees.edu.mx/index.php/que-son-los-ciees/organigrama>
- CIEES. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior <http://www.ciees.edu.mx/index.php/que-son-los-ciees/presentacion>
- Clemenza, C., Ferrer, J. & Pelekais, C; (2005). La calidad como elemento competitivo en las Universidades. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 6() 55-83. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118766004>
- Climent, S. (s.f.) *Concepto de calidad total y su evolución*. Recuperado de: http://www.cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/bdlibros/tqm/1_conceptos/1_conceptos.htm
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. *El Conacyt*. Recuperado de: <http://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. *Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. Recuperado de: <http://www.conacyt.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. COPAES. *¿Qué es COPAES?* Recuperado de: <http://www.copaes.org/>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. COPAES. *Historia*. Recuperado de: <http://www.copaes.org/>

- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. COPAES. *Proceso de acreditación*. Recuperado de: <http://www.copaes.org/>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. COPAES. *Organismos acreditadores*. Recuperado de: <http://www.copaes.org/>
- COPAES (s.f.). Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. *Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior*. Recuperado de: <http://www.copaes.org/>
- Crosby, P. (1987). *La calidad no cuesta*. El arte de cerciorarse de la calidad. Compañía Editorial continental, S.A. de C.V. México.
- Crosby, P. (1991). *Calidad sin lágrimas*. El arte de administrar sin problemas. Compañía Editorial continental, S.A. de C.V. México.
- Cruz, Y. & Cruz, A. (2008). La Educación Superior en México. Tendencias y desafíos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13() 293-311. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=219114873004>
- De la Garza, J. (2013). La evaluación de programas educativos del nivel superior en México. *Perfiles educativos vol.XXXV*, núm. Especial 2013.IISUE-UNAM.
- Díaz, 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. Universidad Nacional de Villa María. Villa María, Córdoba, Argentina.
- Dias, J. (s.f.). Calidad, pertinencia y responsabilidad social en la Universidad Latinoamericana y Caribeña. Recuperado de http://www.oei.es/salactsi/CAPITULO_03_Dias_Sobrinho.pdf
- Dirección General de Evaluación Institucional. UNAM. (2016). *Enfoque sobre la Evaluación Institucional*. Recuperado de: <http://www.dgei.unam.mx/?q=node/18>
- Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A.C. FIMPES. *Manual para la aplicación del Sistema de Acreditación FIMPES Versión III*. Septiembre 2011. Recuperado de: [http://autoestudio.itam.mx/docs/Manual%20V.III%20\(200911\).pdf](http://autoestudio.itam.mx/docs/Manual%20V.III%20(200911).pdf)

- Federación de instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (2016). "¿Qué es la FIMPES?". Recuperado de: <http://www.fimpes.org.mx/index.php/fimpes/que-es-la-fimpes>)
- Federación de instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (2016). "¿Qué es la FIMPES?". Recuperado de: <http://www.fimpes.org.mx/index.php/fimpes/que-es-la-fimpes>)
- Federación de instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (2016). "Estatus" Recuperado de: <http://www.fimpes.org.mx/index.php/estatus>
- Ferrer, J., Pelekais, C. & Clemenza, C. (2005). La calidad como elemento competitivo en las Universidades. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 6 () 55-83. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118766004>
- García, J.L. & González, M. (2011). *El espacio Iberoamericano del Conocimiento. Una visión desde la Universidad Latinoamericana y Caribeña*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 57, pp. 31-51. Recuperado de: <http://rieoei.org/rie57a01.pdf>
- Glosario de RIACES. Glosario Internacional RIACES de evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). Recuperado de: <http://www.saidem.org.ar/docs/Glosario/RIACES.%20T%E9rminos%20para%20la%20Evaluaci%F3n%20de%20la%20calidad%20y%20acreditaci%F3n.pdf>
- González L.E. & Ayarza, H. (1997). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe*. CINDA, Santiago de Chile, Chile. Recuperado de: <http://chiloesuperior.ulagos.cl/index.php/lecturas/calidad/20-calidad3-1/file>
- González, B. (2015a). *Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior en México. La complejidad de la Calidad Educativa*. Tesis doctoral para obtener el grado de doctor en Pensamiento Complejo. Multiversidad Mundo Real Edgar Morín, A.C.
- González, B. (2015b). *La evolución de un Paradigma de la Educación Superior: El Papel de las Universidades Particulares*. FIMPES.
- Hernández, A.R. (2013). *Intersecciones de la evaluación educativa: calidad, mercados universitarios y competencia posicional*. DeLaSalle ediciones. Primera edición, mayo de 2013. México.

- Hernandez, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill. México.
- Juran, J.M. (1990), *Juran y la Planificación para la Calidad*. Ediciones Díaz de Santos, S.A. Madrid. España.
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del Comportamiento*. Mc Graw Hill/ Interamericana Editores, S.A. de C.V. México.
- Lara, R (s.f.). *La acreditación y certificación de la educación superior en México: por la mejora continua*. Recuperado de: <http://www.revistacoepesgto.mx/revistacoepes8/la-acreditacion-y-certificacion-de-la-educacion-superior-en-mexico-por-la-mejora-continua>
- Lemaitre, M.J. & Mena, R. (2012). Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior. *Aseguramiento de la calidad en América Latina: Tendencias y desafíos*. Informe 2012. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Universia, 2012. Recuperado de: <http://www.universia.net/nosotros/files/CINDA-2012-Informe-de-Educaci%C3%B3n-Superior.pdf>
- Luque G, M. (s.f.). *La idea de universidad. Estudios sobre Newman, Ortega y Gasset y Jaspers*. Recuperado de <http://universitologia.files.wordpress.com/2011/02/la-idea-de-universidad-estudios-sobre-newman-ortega-y-gasset-y-jaspers.pdf>
- Martínez, F. & Blanco E. (2012). *Los grandes problemas de México. Volumen II. Sociedad*. 1ª edición abreviada. Coordinadores generales Manuel Ordorika y Jean Francois Prud'homme. El colegio de México. México, D.F. Recuperado de: <http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>
- Martínez, F. & Blanco, E. (s.f.). *La Evaluación Educativa en México. Experiencias, avances y desafíos*. Recuperado de: http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/capitulos/C%20047%202010%20Evaluacion%20Educativa%20en%20Mexico_FMR-EB%20COLMEX.pdf
- Munive, M. (2007). La acreditación: ¿mejora de la educación superior o atractivo artificio estético? *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12() 397-408. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29212213>
- Narro, J., Martuscelli, J. & Barzana, E. (Coord.). (2012) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea]. México: Dirección General de

- Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Recuperado de:
<http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- Paviglianiti, N. (1993) “*El Derecho a la Educación: una construcción histórica polémica*”.
Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Serie Fichas de Cátedra. Bs. As.
Recuperado de:
<http://hum.unne.edu.ar/academica/departamentos/educa/catedras/politicaeduc.htm>
- Pérez, M. (2004). Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en América Latina: ¿vamos por el camino correcto? *Calidad de la Educación*, pp. 273-285.
Santiago: CSE
- Plan Educativo Nacional. (2016). *Capítulo 2. Diagnóstico de la educación*. Recuperado de:
http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_01/Text/01_06a.html
- Programa Nacional de Educación 2001-2006 (2001). SEP. México, D.F. Recuperado de:
<http://www.normateca.gob.mx/Archivos/DECRETO%20POR%20EL%20QUE%20SE%20APRUEBA%20EL%20PROGRAMA%20NACIONAL%20DE%20EDUCACION%202001-2006.PDF>
- Programa Sectorial de Educación PSE 2007-2012. (2008). *Diario oficial de la Federación*
17/01/2008. Recuperado de:
http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/pronaledh/pdfs/ProSeEd_2007_2012.pdf
- Programa Sectorial de Educación 2013-2018. SEP, 2013. Recuperado de:
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior.
Glosario internacional RIACES de evaluación de la calidad y acreditación (2004).
Recuperado de:
<http://www.saidem.org.ar/docs/Glosario/RIACES.%20T%20E9rminos%20para%20la%20Evaluaci%20n%20de%20la%20calidad%20y%20acreditaci%20n.pdf>
- Reyes, M. de L. (1997). *Eficiencia Terminal y Trayectorias Socioeducativas en el Período de Modernización Educativa 1989-1994*. (Tesis doctoral). Universidad la Salle.
Dirección de estudios de Posgrado e Investigación.
- Rosas, A. (2013). *La evaluación institucional y la educación superior*. Reencuentro núm. 68. Diciembre -2013. Pp.49-57. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad

- Xochimilco. México. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34030524007>
- Royero, J. (s.f.). *Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de educación superior*. Revista Iberoamericana de Educación. OEI.
Recuperado de: <http://rieoei.org/evaluacion4.htm>
- Rubio, J. (2006). La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance. Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica. México.
- Rueda, M. & García, S. (2013). La evaluación en el campo de la Educación Superior. *Perfiles educativos vol. XXXV*, núm. Especial 2013.IISUE-UNAM. Recuperado de:
http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2013-e
- Sandín, M.P. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. Mc Graw Hill. España.
- Schemelkes, C. & Elizondo. N. (2012). Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación. (Tesis) Oxford University Press. México, S.A.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado de:
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2016). Información Estadística e Indicadores Educativos, consultado en el apartado 1.- Publicación "Principales Cifras, Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos", en el ciclo escolar 2014-2015, Recuperado de:
<http://planeacion.sep.gob.mx/estadistica-e-indicadores/estadisticas-e-indicadores>
- Secretaría de Educación Pública, (SEP) (2016). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. *Principales cifras 2014-2015*. Dirección General de Planeación y Estadística Educativa. Recuperado de:
http://planeacion.sep.gob.mx/assets/images/principales_cifras/PRINCIPALES_CIFRAS14_15.pdf
- Simoneau, R. (s.f.). La Evaluación institucional: conceptos teóricos. *Revista de la Educación Superior*. V.20, n.79. Recuperado de:
<http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res079/art16.htm>

- Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras 2014-2015.
Recuperado de:
http://planeacion.sep.gob.mx/assets/images/principales_cifras/PRINCIPALESCIFRAS14_15.pdf
- Southern Association of Colleges and Schools (SACS). Principios de acreditación.
Recuperado de: <http://www.sacscoc.org/pdf/2012PrinciplesOfAccreditation.pdf>
- Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (2016).
Recuperado de: <http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones.html>
- Trigo, F. & Valle, R. (s.f.). *La evaluación en el Sistema Nacional de Educación*.
Recuperado de: <http://www.ses.unam.mx/curso2014/pdf/TrigoTavera.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (UNAM). Dirección General de Evaluación Institucional. Recuperado de: <http://www.dgei.unam.mx/?q=node/18>
- UNESCO: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. París 5–9 de octubre de 1998.
Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- Valenzuela, J. (2004). *Evaluación de Instituciones Educativas*. Trillas. México.
- Valenzuela, J. & Ramírez, M. (2009). Indicadores de evaluación institucional: ¿una "carga más" o luz para iluminar el camino? *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México. Recuperado de:
http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/material/cn_09.pdf
- Valenzuela, J., Ramírez, M. & Alfaro, J. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas: comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Perfiles Educativos*, 33 (131), 42–63. Recuperado de:
http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2011-131-42-63
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Editorial Síntesis. Madrid. España.
- Villaseñor, G. (2003), *La evaluación de la educación superior: su función social*. Reencuentro, núm. 36.abril, 2003. Pp 20.29. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. México. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003603>

Western Association of Schools and Colleges. Presentación WASC (2015). Categorías de criterios. *Accrediting Commission for Schools, WASC. Accreditation Process Overview*. Recuperado de: <http://www.acswasc.org/wp-content/uploads/2014/12/ACS-WASC-Overview-Presentation-2015.pdf>

Western Association of Schools and Colleges. Presentación WASC (2015). Ciclo de acreditación. *Accrediting Commission for Schools, WASC. Accreditation Process Overview*. Recuperado de: <http://www.acswasc.org/wp-content/uploads/2014/12/ACS-WASC-Overview-Presentation-2015.pdf>

Anexos

Anexo 1. Guía de entrevista

Propósito: Detectar la situación de la evaluación de la calidad académica en IES miembros de FIMPES que pertenecen a la región Sur, para reconocer características en los procesos que realizan respecto a la evaluación institucional, la arquitectura de indicadores académicos, los planes de mejora continua, los sistemas de información, el diseño de políticas y la cultura de evaluación existente.

Preguntas

¿Desde qué concepto de calidad realizan sus procesos de evaluación institucional?

¿Con qué frecuencia realizan procesos de evaluación institucional?

¿Por qué (o para qué) lo hacen?

¿Cómo se realiza?

¿Qué relación tiene con sus procesos de planeación?

¿Qué relación tiene con la toma de decisiones?

¿Qué relación tiene con procesos de acreditación?

¿De quién (es) depende? ¿Quiénes participan?

¿Existe alguna estructura dentro de su institución que indique los criterios de calidad académica, dirija los procesos de evaluación institucional o sistematice la información que se genera de los procesos de mejora continua para la toma de decisiones?

Si es así, ¿Qué lugar ocupa dentro de su organigrama y cómo está conformada?

¿Qué indicadores de calidad académica considera en su institución? ¿Estos se basan en algunos modelos? ¿Existe algún documento donde se expliciten?

¿Qué papel juegan los indicadores de calidad académica que establecen los organismos acreditadores? (ya sea a nivel institucional o de programas)... ¿Los toman en cuenta para sus procesos educativos?

- ¿Toman en cuenta los indicadores de calidad académica en sus procesos de planeación, desarrollo y evaluación de cada período escolar?
- ¿Consideran las recomendaciones de los procesos de autoestudio para establecer planes de mejora continua?
- ¿Qué concepto de mejora continua consideran?
- ¿Los planes de mejora continua se dan más con una función correctiva que preventiva?
- ¿Qué pasos siguen para diseñar sus propuestas de mejora?
- ¿Cómo las monitorean?
- ¿Cómo evalúan sus planes de mejora continua?
- ¿Qué hacen con sus resultados?
- ¿En quién radica la responsabilidad de los planes de mejora continua?
- ¿Quiénes participan en su diseño, implementación, desarrollo y evaluación?
- ¿Existe alguna área o departamento que concentre la información generada en la universidad que sirva para efectos de acreditaciones o evaluación institucional?
- Si existe, ¿cuál es y cómo funciona?
- En caso de no existir.... ¿Dónde se concentra o quién tiene esa información?
- ¿Quiénes tienen acceso a esta información?
- ¿Cuáles son los mecanismos de difusión?
- ¿Con base en qué se toman las decisiones de aspectos relacionados con procesos de evaluación institucional?
- ¿Dónde se almacena la información que surge de los procesos de autoestudio y cómo se le da seguimiento para la toma de decisiones?
- ¿Existen en su institución políticas que orienten el trabajo en los procesos de evaluación institucional?
- Si es así, ¿Cuáles son?
- ¿Se han diseñado algunas políticas dentro de su institución como consecuencia de los procesos de evaluación institucional?
- Si es así, ¿En qué consisten?
- ¿Quiénes dan seguimiento del desarrollo, cumplimiento y evaluación de esas políticas?
- ¿Cómo se dan a conocer a los implicados?
- ¿Existen políticas específicas que den dirección al proceso educativo y al

establecimiento de la calidad académica de su institución?

¿En qué consisten?

¿Con qué frecuencia realizan procesos de evaluación institucional?

¿Para qué lo hacen?

Cuándo se ven en la necesidad de hacerlo, ¿Preparan el proceso de alguna manera?

Si es así, ¿Con cuánta anticipación?

¿De quién(es) depende(n) estos procesos?

¿Quiénes están involucrados?

¿De qué forma?

¿Existen bases de datos, áreas donde se centralice y documente la información arrojada de procesos anteriores?

¿Qué se hace con esa información en el tiempo en el que no debe presentarse a un nuevo organismo evaluador?

¿Considera que existe una auténtica cultura de evaluación en su institución? ¿Por qué lo afirma?