MULTIVERSIDAD MUNDO REAL EDGAR MORIN, A.C.

DOCTORADO EN PENSAMIENTO COMPLEJO

TESIS DOCTORAL

EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO. LA COMPLEJIDAD DE LA CALIDAD EDUCATIVA.

PRESENTA

BRAULIO GONZÁLEZ VIDAÑA

ASESOR: Dr. Gustavo Casas

Para Angélica, amor,

impulso e inspiración de vida. Nunca será

suficiente, siempre será necesario… Gracias.

ÍNDICE

Introducción **5**

Capítulo 1. Antecedentes de la evaluación, acreditación y certificación de la calidad de la educación superior en México **12**

1.1. La evaluación de la Educación Superior en México. **13**

1.2. Organismos y programas evaluadores. **38**

1.3. Organismos acreditadores. **43**

1.4. Organismos certificadores. **46**

Capítulo 2. Fundamentos teóricos y jurídicos de la evaluación y acreditación de la calidad de programas e instituciones de educación superior y la certificación de personas y procesos. **52**

2.1. La evaluación y acreditación de instituciones. **54**

2.2. La evaluación, acreditación y certificación de programas. **68**

2.3. La certificación de personas. **73**

2.4. La certificación de procesos **76**

Capítulo 3. Modelos de evaluación, acreditación y certificación de instituciones, programas y personas en la educación superior de México. **80**

3.1. Sistema de Acreditación de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A. C. (FIMPES). **81**

3.2. Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES). **87**

3.3. Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES). **95**

3.4. Programa de Aseguramiento de la Calidad de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la Secretaría de Educación Pública. **102**

3.5. Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). **106**

3.6. El Sistema Nacional de Investigadores (SNI-CONACYT). **113**

3.7. El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). **120**

3.8. El Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). **123**

3.9. La tipología de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). **126**

3.10 Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) **132**

3.11 Sistema Nacional de Competencias Laborales (CONOCER) **137**

3.12 Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública. **140**

3.13 Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. **142**

Capítulo 4. La complejidad de la calidad educativa: evaluación, acreditación y certificación en la educación superior en México. **146**

4.1 Convergencias y divergencias de los modelos de evaluación, acreditación y certificación. **149**

4.2 Hacia el Sistema para la Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior en México. **161**

4.3 Bases jurídicas y políticas para la articulación del Sistema para la Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad en la Educación Superior mexicana **173**

4.4 Principios y criterios del Sistema para la Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior en México. **185**

Conclusiones **190**

Bibliografía **196**

INTRODUCCIÓN

La educación superior de México comprende una gran heterogeneidad de instituciones, modalidades de enseñanza y modelos educativos. El llamado subsistema de educación superior se compone de Universidades Públicas Federales, Universidades Públicas Estatales, Universidades de Apoyo Solidario, Instituto Tecnológicos, Universidades Tecnológicas, Universidades Politécnicas, el Instituto Politécnico Nacional, Normales, Universidad Pedagógica Nacional y las Instituciones Particulares de Educación Superior (IPES).

Más de dos mil ochocientas Instituciones de Educación Superior (IES) integran al sistema educativo de tipo superior mexicano con una matrícula superior a los tres millones de estudiantes y una planta docente de más de trescientos mil profesores. (BUAP, 2011)

Esta heterogeneidad se ve complementada por los niveles de formación a nivel superior: Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado, Licenciatura, Especialidad y Maestría; que se ofrecen en el país en modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta. Asimismo, el subsistema se ve enriquecido con opciones de certificación de conocimientos adquiridos de manera autodidacta y por las certificaciones de estándares de competencia laboral que pueden ser revalidados como créditos de educación superior que faciliten la adquisición de un título de licenciatura por experiencia profesional.

Por otra parte, la educación superior mexicana se ha visto enriquecida por la creciente participación de IES particulares que representan ya una tercera parte de la matrícula de estudiantes de este nivel educativo.

Según Claudio Rama (2003: 139), la educación superior en América Latina se encuentra viviendo la etapa de su Tercera Reforma que se caracteriza por los procesos de internacionalización y la exigencia de mayores controles de calidad de los programas e instituciones educativas. En el marco de un modelo que Rama llama tripartito –público-privado-transnacional-, la educación superior latinoamericana enfrenta el desafío de ofrecer a la sociedad civil garantías para el

aseguramiento de la calidad de sus servicios y el Estado asume un rol más de evaluador que de educador.

La crisis económica estructural de los años ochenta trajo aparejada una disminución de los presupuestos públicos destinados a financiar los gastos de la educación superior en toda América Latina, al mismo tiempo que aumentaba la población en el rango de edad para cursar estudios superiores. Estas dos condiciones generaron una mayor presión en el sistema de educación superior de cada uno de los países latinoamericanos y abrieron la puerta para el crecimiento de instituciones particulares de educación superior que captaran la demanda que las IES públicas no podían recibir.

Estas condiciones regionales provocaron la necesidad de impulsar mecanismos de evaluación, acreditación y certificación de la calidad de la educación superior a fin de transparentar la gestión del reducido presupuesto público destinado a la educación superior y, en el caso del sector de IES particulares, ofrecer a los ciudadanos información clara sobre las condiciones en las que operan los servicios educativos de carácter privado y así ofrecer condiciones para elegir una buena opción educativa en donde invertir los recursos.

Como ya se comentó, el Estado en América Latina, dejó de ser educador y asumió un rol de Estado evaluador, México no fue la excepción. Justamente en el periodo del gobierno presidencial de Carlos Salinas de Gortari y en el marco de iniciativas promovidas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), dieron inicio las actividades de diversos organismos, programas e instancias responsables de evaluar la educación superior.

Por más de treinta años, el subsistema de educación superior mexicano ha generado una importante cantidad de organismos, programas e instancias responsables de la evaluación, la acreditación y la certificación de instituciones, programas y personas relacionadas con la educación superior. Esta circunstancia ha dejado de ser una virtud para convertirse en un desafío y eventual debilidad

sistémica que podría producir una burocratización excesiva de los procesos de evaluación, acreditación y certificación, además de la creciente incapacidad de aplicar los resultados y recomendaciones surgidos en los procesos de evaluación, acreditación y certificación en la mejora de los procesos educativos.

Esta problemática se ve agudizada por las múltiples y constantes exigencias de evaluación, acreditación y certificación (de personas y procesos), a las que se ven sometidas las IES públicas y particulares con el fin de mantener o aumentar sus presupuestos extraordinarios en el caso de las primeras, o de aumentar su participación en el millonario "mercado de la educación superior" en el caso de las segundas.

Los rankings nacionales e internacionales, las autoevaluaciones internas, las autoevaluaciones vinculadas a procesos externos de aseguramiento de la calidad, las visitas de evaluación de pares académicos, las acreditaciones institucional y de programas, las certificaciones de procesos, la elaboración de planes y programas estratégicos, la evaluación periódica de los planes estratégicos, el diseño de indicadores, la aplicación de los indicadores, las asambleas o reuniones de las asociaciones universitarias, los Colegios de Profesionistas, las relaciones con las autoridades educativas federales y estatales, la vinculación con los empresarios y los distintos representantes de la sociedad civil, son parte de las exigencias a las que deben atender los funcionarios de las IES públicas y particulares por lo que resulta necesario plantearse la pregunta: ¿Cómo integrar en su complejidad sistémica, a los distintos modelos de evaluación, acreditación y/o certificación existentes en México?

A lo largo de las páginas que siguen se buscará dar respuesta a este cuestionamiento con el propósito de analizar los sistemas de evaluación, acreditación y certificación de la educación superior en México, a fin de diseñar una propuesta de integración sistémica para la evaluación de la educación superior en México con base en el reconocimiento de la complejidad que caracteriza a este nivel educativo.

Se asumirá al pensamiento complejo desarrollado en la obra de Edgar Morin (París, 1921), porque es una apuesta teórico-metodológica que abona a favor de la comprensión de los procesos complejos, uno de ellos es la educación, tarea que implica la interacción dinámica de distintos vectores de fuerza, dimensiones sociales, actores políticos y expresiones culturales entre otros tejidos que se incorporan para hacer del acto educativo un fenómeno bio-psico-socio-cultural.

Digamos que, usando la terminología de Morin, con la educación asistimos a la *soldadura epistemológica* de lo humano como entidad bio-psico-social (Morin, 1974: 23). Ahí, en el momento y proceso educativo, el ser humano se expresa en toda su compleja emergencia cognoscitiva y también se manifiesta en la totalidad de sus energías biológicas y fuerzas emotivas, lo que hace de la educación un entramado complejo de signos y significaciones que no se pueden simplificar o reducir. La educación debe y puede ser el despliegue de la capacidad de asombro ante lo incierto, ante lo inesperado, como lo enuncia Morin (1999) con acierto:

"Lo inesperado nos sorprende porque nos hemos instalado con gran seguridad en nuestras teorías, en nuestras ideas y, éstas no tienen ninguna estructura para acoger lo nuevo. Lo nuevo brota sin cesar; nunca podemos predecir cómo se presentará, pero debemos contar con su llegada, es decir, contar con lo inesperado. Y, una vez sobrevenga lo inesperado, habrá que ser capaz de revisar nuestras teorías e ideas en vez de dejar entrar por la fuerza el hecho nuevo en la teoría la cual es incapaz de acogerlo verdaderamente." (Morin, 1999: 10)

La propuesta desarrollada a lo largo de los cuatro capítulos que integran este trabajo, es comprender los mecanismos de operación de estos múltiples modelos de evaluación, acreditación y/o certificación, a fin de consolidar un sistema que haga posible encontrar atajos, conectar procesos y relacionar indicadores de modo que las instituciones de educación superior logren invertir menos tiempo y esfuerzo en los procesos de acreditación y/o certificación de la calidad y con ello enfocarse a la mejora de la enseñanza en sus aulas. En otras palabras, se buscará hacer de la evaluación una herramienta eficaz para el cumplimiento de los propósitos educativos pero no un fin que desvíe la mirada de lo que es más

importante y trascendente para la consolidación de la educación superior en México.

El enfoque metodológico del trabajo es de tipo cualitativo fundamentado, en la revisión de los documentos normativos y metodológicos de los modelos de evaluación, acreditación y certificación de la educación superior vigentes en México. El análisis de los diferentes criterios de evaluación, de los indicadores y exigencias establecidas por cada modelo, contribuirá a identificar sus puntos de contacto y posibilidades de integración en un sistema integral de acreditación y certificación de la calidad que reunirá en una lógica sistémica lo que se separó política y socialmente.

Se establecerán cuadros analíticos y comparativos que faciliten la valoración de las equivalencias existentes en los distintos modelos para así determinar la viabilidad de su interacción sistémica y multidimensional. La articulación conceptual y epistemológica entre los distintos modelos de evaluación, acreditación y certificación, contribuirá a la definición de sus alcances, limitaciones y ámbitos de acción legítimos. No se trata de simplificar la complejidad real de la evaluación de la educación superior en México, sino más bien se busca potenciar sus capacidades para dar cuenta de la calidad de la educación superior mexicana.

El primer capítulo realizará una revisión histórica y política de los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la educación superior en México. Es importante conocer la forma en que se gestaron cada uno de los organismos y programas responsables de evaluar a la educación superior, para establecer las posibilidades de integración sistémica considerando la memoria y la legitimidad de las trayectorias de cada uno de esos organismos o programas.

El segundo capítulo estudiará los enfoques conceptuales sobre la calidad que cada modelo de evaluación, acreditación y certificación asume como propio, así también se revisa el marco normativo en el que operan. La comprensión de la dimensión conceptual y jurídica, servirá para identificar los intersticios, los pliegues y las fracturas que se presentan para articular la propuesta del Sistema de

Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior en México.

El tercer capítulo es el más extenso porque analizará los componentes, etapas y criterios de evaluación, acreditación y certificación aplicados por los organismos, instancias o programas más relevantes para la vida de las IES mexicanas. Un total de trece modelos serán descritos con el objetivo de establecer sus semejanzas, diferencias, alcances, logros y limitaciones. También se presentarán algunos de los retos y críticas que enfrenta cada modelo o programa.

Para concluir, después de haber analizado las dimensiones histórica, conceptual, jurídica y procedimental, se contará con la información suficiente que permita sustentar, en el capítulo cuarto, una propuesta que defina cómo integrar el Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior con base en los principios sistémico, cibernético, neguentrópico[1], antagónico, complementario y recursivo del marco de pensamiento desarrollado por Edgar Morin.

La complejidad de lo real en el mundo de la evaluación, acreditación y certificación de la educación superior en México, compromete al pensamiento con la reforma de sus paradigmas para construir un meta-modelo capaz de preguntarse permanente y recursivamente sobre la legitimidad de los fundamentos que sostienen a los distintos modelos, enfoques y dimensiones de la evaluación de la educación superior mexicana. La evaluación puede y debe ser un mecanismo para identificar las estrategias que permitan generar mecanismos de igualación social coherentes con el sentido público de la educación. Se trata de evaluar para educar.

[1] Este concepto lo desarrolla Edgar Morin en el primer tomo de su obra cumbre *El Método* (1981) en donde lo define de la siguiente manera: "El concepto neguentropía, así entendido, es el aspecto termodinámico de toda regeneración, reorganización, producción y reproducción de organización. Se origina y toma forma en el bucle recursivo, cíclico, rotativo que se recomienza sin cesar y reconstruye sin cesar la integridad y/o la integralidad del ser máquina." (Morin, 1981: 331)

CAPÍTULO 1

Antecedentes de la evaluación, acreditación y certificación de la calidad de la educación superior en México.

Introducción

La evaluación de la educación superior en México es un proceso educativo en el que se expresa la compleja heterogeneidad del sistema de instituciones de educación superior y su relación con el entorno nacional e internacional. A lo largo de este capítulo se abordará el marco histórico en el que se define la política pública mexicana con la cual se dio paso al surgimiento de un subsistema de evaluación, acreditación y certificación de la educación superior.

En el tema de la evaluación de la educación superior se manifiestan actores, intereses, fuerzas y dimensiones de carácter político, cultural y económico, que hacen inviable desligar de la historia de los distintos organismos de evaluación, acreditación y certificación existentes en México, las expresiones de una sociedad en permanente transformación.

A lo largo de este capítulo se precisarán el contexto en que se inscribe el surgimiento de distintos organismos comprometidos con la evaluación, acreditación y certificación de la educación superior, así como las características que definen al sistema educativo de tipo superior. Asimismo, se revisará –desde el enfoque de la complejidad que aporta Edgar Morin- la impertinencia de intentar simplificar y reducir la heterogénea conformación de las instituciones de educación superior en México y de los distintos sistemas de evaluación institucional, de programas educativos y de personas que estas casas de estudio y sus asociaciones han impulsado.

Se considera que el reconocimiento del pasado de la evaluación de la educación superior en México, es el punto de partida básico para construir un sistema integral de evaluación, acreditación y certificación que no ignore su deuda con los esfuerzos realizados para superar sus deficiencias y potenciar sus logros.

1.1. La evaluación de la Educación Superior en México.

Hasta la década de los años ochenta del siglo XX, la educación superior latinoamericana se caracterizó por ser un nivel educativo desarrollado por instituciones públicas financiadas por los gobiernos de los distintos Estados

nacionales. Sin embargo, con la masificación de las universidades públicas de la región; los conflictos políticos no resueltos en la década de los años sesenta y en los que tuvieron un papel protagónico los movimientos estudiantiles nacidos en las universidades; la crisis financiera en la que se sumieron los países de la región a partir de los años ochenta y la consiguiente reducción de presupuesto para las instituciones públicas de educación superior, así como las propuestas de reforma educativa promovidas por organismos financieros multilaterales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico; produjeron las condiciones para el arribo de instituciones privadas de educación superior en un entorno de alta competitividad para captar matrícula, así como la necesidad de las instituciones públicas de acreditar ante la sociedad, la calidad de sus programas académicos con el fin de acceder a mejores condiciones presupuestales para su desarrollo y consolidación futura. (López Segrera, 2011: 207)

Estas dos últimas condiciones: el aumento de la presencia del sector privado en la educación superior y la exigencia de mayores estándares de calidad en los servicios educativos que ofrecen las instituciones de nivel superior tanto públicas como privadas, legitimaron la exigencia de establecer políticas de planeación y evaluación de la educación superior capaces de garantizar la pertinencia, calidad, relevancia social e innovación de los planes y programas de estudio por ellas ofrecidos. (Aboites, 2012: 170)

En México la exigencia por una mayor calidad de la educación superior, encuentra respuesta con la expedición -en diciembre de 1978- de la *Ley para la Coordinación de la Educación Superior* que tuvo el propósito de regular las condiciones para el crecimiento y la creación de instituciones de educación superior (IES) en el marco de una mayor coordinación entre los niveles de gobierno estatal y federal a fin de racionalizar y ordenar la oferta de planes y programas de estudio coherentes con la necesidades del desarrollo nacional, regional y estatal. (Gago, 2012: 16)

En el año de 1988, México arribó a la modernidad, pero lo hizo montado en el discurso de la modernización promovido por el gobierno presidencial de Carlos

Salinas de Gortari, que sustentó su propuesta en cuatro grandes ejes de políticas públicas, así lo analiza Acosta Silva (2000):

- Continuidad de la política económica de austeridad en el ejercicio del gasto público promovida en el sexenio anterior, por Miguel de la Madrid Hurtado, gobierno del que Salinas de Gortari fue Secretario de Programación y Presupuesto y uno de los principales artífices de las negociaciones con el Banco Mundial y promotor de las cartas de intención firmadas con el Fondo Monetario Internacional.
- Fortalecimiento de la apertura comercial de la economía mexicana a inversionistas privados de México y el mundo.
- Aumento de las estrategias de control inflacionario allanando el camino para la posterior autonomía del Banco de México como ariete de la política monetaria y del control de las tasas de interés.
- Ampliación de la estrategia de privatización de organismos paraestatales para reducir el gasto público en la lógica de un Estado liberal neoliberal. (Acosta Silva, 2000: 111-112)

Según lo explica Acosta Silva (2000), en abril de 1988 Carlos Salinas de Gortari presentó un programa de 10 puntos para modernizar la educación superior, destacan dos que se relacionan directamente con la exigencia de establecer mecanismos de evaluación aplicables a la educación superior:

"… partía del reconocimiento de la baja calidad que presentaban muchas de las instituciones de enseñanza pública del país, y del 'reclamo social' que se había detectado para elevar la calidad de las funciones sustantivas de la universidad. En tal circunstancia, la propuesta modernizadora partía de dos premisas básicas: 'primero, absoluto respeto a la autonomía universitaria y, segundo, reconocimiento a la obligación del Estado mexicano para promover una educación superior de calidad ante los retos que vive la nación.'" (Acosta Silva, 2000: 113)

En esta línea de reflexión, contrasta lo enunciado por Salinas de Gortari (1989) en los puntos tercero, quinto y décimo de su propuesta recordados en el estudio ya citado de Acosta Silva (2000):

"*iii)* promover las reformas jurídicas pertinentes para sustentar el Sistema de Planeación Nacional de la Educación Superior; *v)* revisar las formas de organización interna de dichas instituciones; *x)* aumento del financiamiento al sistema de educación superior pero modificando las políticas de asignación de los recursos, cuyo criterio rector sería que recibirían mayores recursos aquellas instituciones académicas que impulsaran medidas eficaces para elevar su calidad. (Salinas, 1989)" (Acosta Silva, 2000:114)

El contraste se genera ya que, por un lado, se establece el respeto al principio de autonomía universitaria y, por otra parte, se enuncian tres puntos de propuesta que limitan el ejercicio de la autonomía desde la planeación, el gobierno universitario y la asignación de recursos. Y justamente ahí radica el cuestionamiento de origen a los procesos de evaluación, como bien lo señala Kent (2002):

"A partir de ese momento, empezaron a adquirir carta de naturalización los siguientes lineamientos: la necesidad de evaluar las instituciones; la obligación de mostrar a la sociedad los resultados de su labor; el impulso a la competencia entre las instituciones e incluso entre las públicas y las privadas […] la evaluación periódica de profesores e investigadores; la revisión del concepto de *definitividad* en el puesto; la vinculación del salario de los profesores a su productividad; la separación de los bachilleratos de las universidades, y el ofrecimiento de estímulos fiscales a empresas que contratasen servicios de las universidades." (Kent, 2002:280)

Por ejemplo, de manera formal no se han efectuado revisiones y modificaciones profundas a la normatividad, políticas y procedimientos que rigen aspectos de la vida académica como lo son las definitividades, las cuales -en la práctica- se han visto afectadas por las dinámicas de financiamiento que condicionan el

funcionamiento de las instituciones públicas de educación superior en México desde los años noventa del siglo XX, mediante la aplicación de políticas de contratación de docentes investigadores por tiempo determinado con la promesa –difícilmente cumplida- de acceder a la definitividad de su plaza docente. Este tipo de ajustes en las prácticas de las instituciones, limitan los procesos académicos hacia la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje de docentes y alumnos, por lo que se cuestiona el impacto real de las políticas nacionales hacia la calidad educativa porque parecieran reducirse a pura retórica del poder, desde el punto de vista de sus críticos.

Podría cuestionarse la conveniencia de introducir esta línea de reflexión crítica para iniciar la definición conceptual de los organismos evaluadores, sin embargo es necesario reconocer que el nacimiento de las prácticas de evaluación en México y su correspondiente institucionalización, no se está libre de cuestionamientos, observaciones y disensiones porque en los procesos de evaluación se dirimen muchas de las problemáticas sociales, políticas y culturales de la vida universitaria, así como de los conflictos que caracterizan a una sociedad altamente compleja y dinámica como la mexicana.

Existen corrientes del fenómeno de la evaluación francamente contradictorias entre sí y que sustentan argumentos representativos de las corrientes ideológicas o filosóficas sobre el papel que debe desempeñar la educación y en especial la educación superior en México. Es posible encontrar en la literatura existente sobre el tema de la evaluación, líneas de pensamiento que consideran a la evaluación como uno de los compromisos sustantivos de las instituciones de educación superior; a la cabeza de esta vertiente se encuentran las propuestas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) que como ya se revisó en el apartado anterior, es el organismo promotor de muchas de las estrategias de evaluación y acreditación de la educación superior en México (Gago, 2012).

La evaluación y acreditación de la educación superior en México se fortaleció a partir de los años noventa del siglo XX, con el nacimiento de los CIEES en 1991 y

posteriormente con el surgimiento del Consejo de Acreditación para la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI) en 1994, así como mediante la iniciativa de la ANUIES promovida desde 1998, titulada “El sistema nacional de evaluación y acreditación: un proyecto de visión al 2010 y propuestas para su consolidación”, que entre sus veinticinco estrategias establecía una que fue clave para el desarrollo histórico de la evaluación y acreditación de la educación superior en México: la creación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES) que en su nacimiento hacia el año 2000, dependió estructural y funcionalmente de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) como parte de un proceso en el que los programas evaluados con Nivel 1 de los CIEES, podrían acceder a un proceso de acreditación por algún organismo acreditador reconocido por el COPAES. Es en esta misma época de los años noventa que la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A.C. (FIMPES) diseña e instrumenta su sistema de acreditación institucional aplicable sólo a las instituciones de educación superior con financiamiento privado que desean ingresar a FIMPES o que siendo miembros afiliados, deben pasar por este proceso de autoestudio y acreditación para renovar su afiliación. Este repaso histórico permite observar la fuerza con la que nace la política mexicana de calidad de la educación superior y su impulso desde la ANUIES y los intereses del Estado mexicano por competir en el mercado mundial de la educación superior (Gago, 2012: 17).

No es casual que a partir de este periodo inicien en México las incursiones de inversionistas extranjeros interesados en adquirir universidades e instituciones privadas, evaluadas y acreditadas, como lo fue el caso del grupo Sylvan Learning Systems –ahora Laureate- que adquirió a la Universidad del Valle de México, a la Universidad Hispanoamericana y a la Universidad del Noroeste, para crear una de las redes más poderosas de educación superior particular de América Latina que incluso cotiza sus acciones en los mercados de valores. (Rodríguez, 2007: 4-10)

Recientemente, como muestra del sentido que orienta las preocupaciones de la ANUIES (2012) con respecto a la evaluación de la educación superior, se presentó

un documento titulado *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior* (2012), en el que establece lo siguiente en el marco del Eje 4 de sus “Acciones prioritarias” (ANUIES, 2012:61):

“17. Realizar una revisión integral del modelo de evaluación vigente y de la forma como operan los diversos organismos de evaluación y acreditación, con la participación de las comunidades académicas, la ANUIES, la SEP, el CONACYT y los organismos evaluadores.

18. Construir, con la participación de las IES públicas y particulares, el sistema nacional de evaluación de la educación superior para que los procesos de evaluación, acreditación y certificación sean adecuados a la naturaleza del quehacer académico, estén enfocados al conocimiento de los resultados e impactos de las funciones sustantivas de las IES y confluyan con los criterios de evaluación internacional.”

En esta misma línea de pensamiento se encuentran investigadores y/o funcionarios gubernamentales o de los organismos evaluadores, acreditadores o certificadores, como Salvador Malo, Javier de la Garza, Antonio Gago, Felipe Martínez Rizo o Rocío Llarena entre otros muchos fundadores de organismos evaluadores en México, que han defendido la relevancia de implementar modelos de evaluación capaces de generar condiciones para la mejora continua de la educación superior y con ello contribuir a la consolidación de la educación superior como palanca del desarrollo regional y nacional. Un ejemplo de esta postura es la siguiente frase de Antonio Gago (2002):

“La realidad social, política, económica y cultural de México presenta a sus instituciones de educación superior el propósito de mejorar su calidad como algo absolutamente prioritario. Alcanzar ese propósito tomará algún tiempo y demandará gran cantidad de acciones y decisiones por parte de todos, pero en particular de las propias comunidades de las IES, de los usuarios y los beneficiarios de los frutos de la educación y, además, de las autoridades gubernamentales.” (Gago, 2002: 28)

Por otra parte, en torno a la línea del pensamiento crítico con respecto a la evaluación de la educación superior en México, se agrupan académicos como Hugo Aboites, Raquel Glazman, Sylvie Didou, Eduardo Ibarra Colado, Manuel Pérez Rocha, Rollin Kent, Adrián Acosta Silva, Imanol Ordorika y Luis Porter; que consideran a los mecanismos y organismos evaluadores de la educación superior en México, instrumentos de exclusión social y fragmentación educativa característicos de las políticas públicas que reducen el papel social de la educación como bien público, en abono de una educación superior elitista, privatizada, altamente comercializada y poco coherente con la complejidad de la realidad socio-cultural mexicana. Una frase de Aboites (2012) tomada de la "Introducción" a su libro *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)* resume el núcleo de la crítica que caracteriza a este grupo:

"A fines de los años 1980, los tecnócratas neoliberales recién llegados al poder en México en lugar de poner manos a la obra para mejorar la educación optaron por evaluarla." (Aboites, 2012: 13)

Así lo ve Acosta Silva (2000) cuando sostiene que:

"El elemento diferenciador de la política gubernamental del salinismo fue el de la evaluación… Ello implicaba una regulación mucho más activa del Estado en su relación con las universidades, pero también un fortalecimiento de los mecanismos de mercado para estimular el desarrollo de ciertas áreas de la producción académica y científica de las universidades públicas del país." (Acosta Silva, 2000: 116)

Además, existen dudas acerca de la pertinencia de algunos mecanismos de evaluación e incluso de la veracidad de la información proporcionada por las instituciones con fines de evaluación y/o acreditación. Se trata del fenómeno que Luis Porter (2005) ha llamado "universidad de papel" y que caracteriza con el siguiente enunciado:

“[…] la distancia inevitable entre lo que se nombra y representa en un documento escrito y esa realidad saturada por una enorme complejidad y sus infinitos detalles. Sin embargo, esta estrechez de miras no resulta aparentemente tan grave ya que la modernidad opera simplificando, mediante el dato y su registro, la existencia humana; esta estandarización regulada por la norma, ha permitido al poder prescindir de la realidad y sus diferencias.” (Porter, 2005: 2-3)

Y es que las universidades e instituciones que se incorporan a los procesos de evaluación y acreditación, sea de programas o del conjunto de la casa de estudios, se ven tentadas a establecer la supremacía del procedimiento, la documentación de todos los detalles y la estandarización medible, en el lugar que le corresponde a los procesos heterogéneos, complejos, dinámicos y multidimensionales de la realidad educativa y universitaria contemporánea. Hacer de la evaluación y la acreditación, camisas de fuerza que limitan la creatividad, la innovación y la conexión con el mundo real, es quizás uno de los principales riesgos de las políticas de promoción de la calidad en la educación superior mexicana.

Los métodos de evaluación vigentes, deben cuidarse de entronizar a la burocracia o mejor dicho, a la tecnocracia educativa por encima de sus funciones y responsabilidades sustantivas con la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y la vinculación social. Si se olvida el para qué de la evaluación es imprimirle un poder desmesurado que tarde o temprano lesionará el sentido último de la tarea educativa: formar ciudadanos del mundo conscientes de su responsabilidad consigo mismos, con los otros y el medio ambiente.

Todavía no existe el método de evaluación y acreditación capaz de medir la imaginación, el potencial creativo, la indignación por las injusticias del mundo o el asombro ante lo inesperado. Es posible que nunca haya un método capaz de evaluar y medir estos atributos de lo humano, y qué bueno que así sea, porque la evaluación debe enfocarse a establecer las áreas de mejora en las condiciones que hacen posible la emergencia creativa de lo humano que hay en cada estudiante y profesor universitario.

Más allá de las metodologías, las técnicas, las mediciones, los indicadores y los modelos de investigación, planeación y evaluación que aplican las instituciones, son claras las aristas de la discusión académica y política en la que se inscriben la evaluación y acreditación de la educación superior que sitúan, en el centro las subjetividades en conflicto, el perfil de la educación como un campo de fuerzas visibles en colisión constante por los intereses que defienden, la intencionalidad de sus discursos y su potencial para reflejar la conflictividad del entorno social. Las universidades, su organización, los actores educativos que en ella conviven y sus formas de gobierno, son el espejo de una sociedad en permanente emergencia y resignificación.[2]

De este modo se da pie al surgimiento del Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), que se integró con la Coordinación Nacional de Planeación de la Educación Superior (CONPES), las Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior (COEPES), las Coordinaciones Regionales para la Planeación de la Educación Superior (CORPES) y las unidades de planeación que se establecieron en la mayor parte de las IES públicas del país. Esta complejidad de la coordinación de la educación superior mexicana se establece con base en el trabajo desarrollado por la CONPES y como bien lo señala Gago (2012):

"La CONPES[3], hasta finales de la década de los noventa fue la instancia de coordinación más relevante en el país para este tipo educativo. En la actualidad, algunas de las instancias de este sistema funcionan, aunque con grandes

[2] Los planteamientos generales de los sistemas de evaluación, acreditación y certificación vigentes se revisarán con detalle en el capítulo tercero de esta investigación con el propósito de conocer sus orientaciones, métodos de operación, políticas de gestión, limitaciones y alcances. Basta decir por ahora que el surgimiento de cada uno de los modelos vigentes en la actualidad en México, responden a una historia ligada a la masificación de la educación superior desde los años setenta y a serias limitaciones presupuestales que han limitado sus posibilidades de impactar a la sociedad para el mejoramiento de las condiciones de vida de los mexicanos.

[3] Este organismo operó desde 1978, a partir del Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES) propuesto por la ANUIES en ese mismo año y con base en la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. La CONPES dejó de funcionar en 1996, pero fue el medio de comunicación entre las autoridades educativas del gobierno federal y las instituciones afiliadas a la ANUIES. De estos diálogos surgieron iniciativas como: CONAEVA (1989); CIEES (1991); CENEVAL (1994) y el PROMEP (1996). (Rubio, 2006: 208)

diferencias y contrastes en el contenido y la relevancia de sus trabajos y decisiones." (Gago, 2012: 16)

Para 1989, en el marco de la modernización educativa impulsada por el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, se instala la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) como una instancia de concertación entre la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), con el objeto de establecer criterios, políticas y lineamientos para la evaluación del desempeño y resultados de las IES. (Gago, 2012: 17)

Poco después, en 1991, se organizan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES); el Padrón de Posgrado de Excelencia (PPE) del CONACYT en 1992; el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) en 1994 y finalmente, en ese mismo año se integra el Consejo de Acreditación para la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI) que es el primer organismo acreditador de programas académicos de nivel superior con lo que se dará inicio a una etapa de creación de organismos acreditadores para otras ramas de formación profesional y que será el origen para la iniciativa de creación en el año 2000 del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES) en el año 2000. (Gago, 2012: 17)

Cabe señalar que en el año de 1994 la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A.C. (FIMPES), establece la primera versión el Sistema de Ingreso y Permanencia mediante el Desarrollo y Fortalecimiento Institucional, que se constituyó en el primer modelo de acreditación institucional en México pero que sólo se aplica a instituciones de carácter privado afiliadas a la FIMPES o interesadas en ingresar a este organismo. A la fecha (2013), el sistema de acreditación de FIMPES se encuentra muy desarrollado y ha sido actualizado para orientar su evaluación hacia los resultados de aprendizaje[4] obtenidos por los

[4] Cabe señalar que el primer modelo de acreditación institucional de la FIMPES, que operó desde mediados de los años noventa del siglo pasado, se enfocaba a revisar la existencia de la estructura orgánica, la normatividad, la infraestructura y la filosofía institucional adecuadas para que una institución sea capaz de

egresados de las IES particulares, de conformidad con su misión y propósitos. (FIMPES, 2013)

Sin embargo, a pesar del crecimiento que ha tenido la cultura de la evaluación de la educación superior en México, no existe una legislación que le otorgue mayor coordinación y capacidad de incidir en el desarrollo estratégico de este tipo educativo. Así lo apunta Rodríguez Andujo (2009) que en compañía de otros autores señala:

"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[5]. Los instrumentos con que se cuenta se han ido constituyendo por acuerdos entre las universidades y el Gobierno Federal. Diferentes instancias realizan actividades con estas finalidades, como son los CIEES, que han tenido como función principal la evaluación diagnóstica de programas educativos principalmente en el nivel de licenciatura; los comités de acreditación de programas educativos, que funcionan como asociaciones civiles; el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES) encargado de otorgar el reconocimiento formal a estos organismos acreditadores; el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), que evalúa el posgrado con fines de integración de un padrón nacional de posgrado; el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET), organismo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica que realiza la evaluación de este sistema; el Centro Nacional para la Evaluación de la

---

mantener sus servicios educativos funcionando. En el año 2002 se fortalece el enfoque de revisión de las capacidades de una institución con su difusión, aplicación e impacto, además de agregar un capítulo para evaluar la educación a distancia. El primer modelo establecía 188 indicadores, denominados "debes". El segundo, se articuló con 169 "debes". La tercera versión se reduce a 39 criterios y se elimina el capítulo de educación a distancia porque se considera subsumido en el análisis de los programas académicos de la institución. Más adelante se verá con detalle las características del sistema y sus dimensiones de evaluación.

[5] 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. Recientemente, con las leyes secundarias de la reforma constitucional a la educación en México, promovidas por el gobierno de la República, se fortaleció al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) como instancia responsable de operar la evaluación de la educación básica y la media superior, queda pendiente revisar la viabilidad de que amplíe sus facultades a educación superior. Al vacío de una legislación específica para regular la evaluación y acreditación de la educación superior como sí existe en Argentina, Colombia o Costa Rica.

Educación Superior, A.C., que diseña y aplica exámenes de ingreso y egreso de las instituciones de educación superior (CENEVAL) y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A. C. (FIMPES), la cual acredita instituciones particulares como una forma de ingreso a la federación." (Rodríguez Andujo, 2009: 2-3)

Por otra parte, el llamado subsistema de educación superior mexicano es de una alta complejidad porque aglutina a diversos tipos de IES: Universidades; Institutos Tecnológicos; Universidades Tecnológicas; Instituto Politécnico Nacional; Universidades Politécnicas; la Universidad Pedagógica Nacional y las Normales:

"La educación superior en México es un sistema en proceso con un alto grado de complejidad por la diversidad de intenciones, misiones, visiones, modelos educativos, de actores, formas de organización, de participación y de condiciones; por la diversa oferta educativa con cualidades y requerimientos peculiares en las áreas de conocimiento y niveles educativos que ahí se ofrecen; por la diversidad de tendencias inerciales de desarrollo, concepciones y posibilidades de proyección; por la antigüedad de las instituciones educativas, ubicación geográfica, contexto histórico, económico, político, social, etcétera." (Rodríguez Andujo, 2009: 2)

Además de la complejidad de instituciones, modelos educativos y programas académicos, la evaluación en México se desarrolla a través de dos grandes vertientes o enfoques: la evaluación de instituciones, la evaluación de programas y la evaluación de personas con fines de certificación, ya sea de conocimientos o de competencias laborales. En la primera vertiente se ubica el modelo FIMPES de acreditación institucional; las acreditaciones de organismos extranjeros –especialmente estadunidenses- como WASC o SACS y más recientemente la acreditación institucional que otorgan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

En el caso de las IES públicas, el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) cumple con una función evaluadora de tipo institucional porque

se tocan todas las dimensiones de la vida de una casa de estudios superior con financiamiento público.

En el segundo enfoque, referido a la evaluación y certificación de programas académicos, se encuentra la labor que realiza la SEP para otorgar el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios a los programas académicos promovidos por las IES de financiamiento privado, de conformidad con lo dispuesto en el *Acuerdo 279* de la misma Secretaría. Asimismo, en este ámbito trabajan los CIEES que se orientan sólo a la evaluación de los programas académicos de nivel licenciatura y posgrado; así como los organismos avalados por COPAES que además de evaluar, acreditan la calidad de los programas sujetos a evaluación sólo en el nivel de licenciatura y la evaluación que realiza CONACYT para la integración de programas de posgrado en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad.

Por otra parte, se evalúa y certifica a las personas, concretamente el CENEVAL mediante los Exámenes de Ingreso a Bachillerato (EXANI-I) o los de Ingreso a Licenciatura (EXANI-II); los Exámenes Generales de Egreso de Licenciatura (EGEL); el programa de Reconocimiento de Saberes Adquiridos administrado por la SEP a través de la aplicación del Acuerdo 286; el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que evalúa y reconoce el trabajo de los académicos e investigadores –nacionales y extranjeros- adscritos a las instituciones de educación superior y centros de investigación científica del país y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) que evalúa el desempeño docente y promueve estímulos para su formación continua y desarrollo académico.

Recientemente, en el año 2012, la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR), puso en marcha el Programa de Aseguramiento de Calidad, que mediante 12 dimensiones de análisis incorpora indicadores que permiten evaluar el desarrollo de una institución educativa de tipo superior con financiamiento privado y con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE). Este programa se aplicó para evaluar a más de mil IES con RVOE y arrojó resultados que permitieron

categorizar el nivel de calidad de una institución para fijar estrategias de mejora mediante un plan que para tal fin se comprometen a cumplir.

Como se podrá observar, el entramado institucional, normativo, operativo y académico de la evaluación de la educación superior en México es altamente complejo y exigente para las instituciones de educación superior –públicas y privadas- con la característica de no establecer vínculos conceptuales y metodológicos que articulen un verdadero sistema de evaluación de la educación superior. Esta anomalía sistémica induce a pensar en la necesidad de diseñar un modelo de evaluación sistemática, integrada y recursiva de los distintos marcos y organismos de evaluación vigentes en el país.

Una de las razones que podrían explicar esta dispersión de alternativas de evaluación, es la complejidad misma del subsistema de educación superior mexicano que incorpora los siguientes sub tipos de instituciones de educación superior con sus correspondientes modelos educativos. Según Rubio (2006: 28-29) en México tenemos:

- Las Instituciones Públicas Federales
- Las Instituciones Públicas Estatales.
- El Instituto Politécnico Nacional.
- Los Institutos Tecnológicos Públicos federales y estatales.
- Las Universidades Tecnológicas públicas.
- Las Universidades Politécnicas públicas.
- Las Universidades Públicas Interculturales.
- Las instituciones para la formación de profesionales de la educación básica.
- Las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional.
- El subsistema de instituciones particulares de educación superior.
- El subsistema de centros públicos de investigación.
- Las instituciones de educación superior públicas autónomas y no autónomas sectorizadas en diversas secretarías federales o que son organismos descentralizados o desconcentrados de los gobiernos de los estados.

El propio doctor Rubio (2006) quien fue Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación Pública durante el sexenio del Presidente Vicente Fox, señala lo siguiente:

"El sistema de educación superior en México se caracteriza por su gran magnitud, complejidad, heterogeneidad y diversidad en sus componentes, evidenciadas, entre otros aspectos, por el tamaño y las particularidades de las instituciones que lo integran y por las características y el perfil del profesorado." (2006: 27)

A fin de organizar esta diversidad, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) diseñó un esquema tipológico que, conforme a la oferta educativa y las funciones de las IES define seis tipos (1999) que Rubio (2006) retoma para explicar el estatus que guardaban con respecto a la tipología las IES mexicanas –públicas y particulares- en el año 2006:

Tipo	Descripción	Públicas	Particulares
I	Instituciones de educación superior cuyas actividades son la transmisión y la aplicación del conocimiento y que ofrecen programas exclusivamente en el nivel de técnico superior universitario (5B2).	61	9
II	Instituciones de educación superior cuya actividad preponderante es la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas exclusiva o mayoritariamente en el nivel de licenciatura (5A4).	208	636
III	Instituciones de educación superior cuya actividad preponderante es la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de	65	288

	licenciatura (5A4) y de posgrado hasta el nivel de maestría (5A).		
IV	Instituciones de educación superior que realizan actividades de transmisión, generación y aplicación innovadora del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura (5A4) y posgrado (preponderantemente en el nivel de maestría (5A); y algunos de doctorado [6]).	45	17
V	Instituciones de educación superior que realizan actividades de transmisión, generación y aplicación innovadora del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura (5A4) y posgrado hasta el nivel de doctorado (6).	52	23
VI	Instituciones de educación superior que realizan actividades de generación y aplicación innovadora del conocimiento, y que ofrecen programas académicos exclusivamente o casi exclusivamente en los niveles de maestría (5A) y doctorado (6).	33	3
TOTALES		464	976

Cuadro 1: Rubio Oca, Julio (2006:38)

Seis años más tarde, el Subsecretario de Educación Superior el doctor Rodolfo Tuirán (2012), aporta algunos datos que contribuyen a caracterizar el contexto en que se diversifican los mecanismos de evaluación existentes en México, a continuación resumimos los más relevantes para los propósitos de esta investigación:

I. Aumento de la matrícula de educación superior: en el ciclo escolar 2006-2007 alcanzó la cifra de 2 millones 525 mil estudiantes sin incluir el posgrado. En 2011-2012 se situó en cerca de 3 millones 274 mil y se prevé que para el ciclo 2012-2013 alcance una cifra cercana a 3 millones 500 mil. Este aumento de casi un millón de estudiantes matriculados en educación superior es el equivalente al que el país logró en el periodo comprendido entre 1950 y 1982 y a dos terceras partes del correspondiente al periodo 1982-2006.

II. Aumento en la cobertura de la educación superior en modalidades escolarizada y no escolarizada: en el ciclo 2006-2007 el 25% de la población de 19 a 23 años era cubierta por el subsistema de educación superior, mientras que en el periodo de 2011 a 2012 se logró una cobertura del 33% y a la hora de presentar estos resultados, el entonces Subsecretario de Educación Superior planteaba un escenario de cobertura del 35% al concluir el año 2012. No obstante este significativo logro, la meta del 60% de cobertura (5 millones 840 mil estudiantes en el nivel de educación superior) propuesta por la ANUIES para el ciclo 2021-2022 implicaría una adición promedio del 2.7% que representa la apertura de 257 mil nuevos espacios por año.

III. Diversificación de las oportunidades de educación superior en México: el 72% del incremento de la matrícula en los últimos cinco años (2007-2012) se logra con la participación de instituciones públicas de educación superior y el 28% restante con el concurso de instituciones particulares de educación superior. El esfuerzo de diversificación se presenta en los subsistemas de Universidades Públicas Estatales y Federales que crearon un tercio de las nuevas oportunidades educativas; el subsistema de universidades politécnicas, institutos tecnológicos y universidades tecnológicas con el 28% del total y el resto, las universidades públicas estatales de apoyo solidario y los centros públicos aportaron el 11 por ciento.

IV. Creación de más instituciones públicas de educación superior: se crearon 140 IES públicas, 122 en el sistema tecnológico y 18 en otros sistemas educativos. Asimismo se organizaron 96 extensiones de instituciones ya existentes.

V. Aumento de la demanda: el crecimiento de las tasas de cobertura, retención y graduación de la educación media superior, cuya cobertura aumentó al 71% en el año 2012, aumenta la presión de demanda que se produce con respecto a la oferta de educación superior al punto que se prevé un aumento del 90% de estudiantes de nuevo ingreso a educación superior en los próximos diez años.

VI. Mayor profesionalización docente: la planta académica asciende a cerca de 369,000 profesores, de los cuales el 24% son de tiempo completo y la mayoría de ellos (85%) trabaja en instituciones públicas de educación superior. En el 2006, según los datos que aporta Tuirán (2012: 63), el 56% de los profesores de tiempo completo tenían posgrado y en el 2012 el 75% poseen esta cualidad. El Sistema Nacional de Investigadores cuenta con 18,500 académicos lo que representa 53% más que en el año 2006. Se cuenta con 21,590 profesores con perfil PROMEP, más del doble de los registrados con esa característica en el 2006. Para el 2012, el 37% de los profesores de tiempo completo son perfil PROMEP y se cuenta con 3,905 cuerpos académicos, de los cuales el 45.9% se ubican en el rango de consolidados o en vías de consolidación.

VII. Aumento en el número de programas reconocidos por su calidad: en 2006 había en México 1,868 programas reconocidos por su buena calidad, para 2012 la cifra alcanza el número de 3,743 programas en ese estatus de reconocimiento. El número total de estudiantes inscritos en programas de calidad es de 1.6 millones lo que significa que el 68.5% de la matrícula de educación superior se encuentra inscrita en planes de estudio avalados por su calidad. Actualmente, 249

instituciones de educación superior tienen al 75% de su matrícula en programas reconocidos por su buena calidad[6].

VIII. Desigualdades en evaluación y acreditación por subsistema: según este informe del entonces Subsecretario de Educación Superior, el grupo líder en procesos de evaluación y acreditación lo integran las Universidades Públicas Estatales, las Universidades Públicas Federales y las Universidades Tecnológicas con un promedio del 90 y 93% de la matrícula evaluable en programas reconocidos por su buena calidad. El segundo sector lo integran las Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario, los Institutos Tecnológicos y las Universidades Politécnicas donde este indicador varía entre el 50% y 65% de su matrícula. Por último, se sitúan las Universidades Interculturales, las escuelas normales y las instituciones particulares donde entre el 20% y 35% de su matrícula cursa sus estudios en programas reconocidos por su buena calidad.

IX. Las universidades e instituciones particulares de educación superior y la evaluación: cerca de 150 mil estudiantes de estas instituciones estudian en programas reconocidos por su buena calidad, ya sea por evaluación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) o por organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Además un número de más de cien instituciones particulares de educación superior se encuentran acreditadas institucionalmente por la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES). No obstante este logro, casi dos de cada tres programas de instituciones particulares con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE)

[6] Sería interesante emprender una investigación que fuera capaz de contrastar los aprendizajes realmente obtenidos por los egresados de esos programas reconocidos por su buena calidad. No siempre coincide la evaluación favorable con el desempeño humano, académico y profesional de los egresados en situaciones reales de la sociedad, la economía, la cultura y la política. No se ha estudiado con suficiencia el efecto en la vida de los estudiantes de la calidad del programa estudiado. Es claro que esa investigación rebasa los límites y propósitos de la presente.

estatal o federal, no cuentan con un mecanismo de aseguramiento de la calidad.

X. El Programa de Fomento a la Calidad de la Secretaría de Educación Pública (SEP): a través de una evaluación diagnóstica mediante 133 indicadores del servicio educativo, la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR) de la SEP evaluó a poco más de 1000 planteles de instituciones particulares de educación superior con RVOE federal con el fin de motivar el establecimiento de mecanismos que fortalezcan la calidad de los servicios educativos que dichas IES particulares ofrecen. Este programa permitió a las IES que participaron obtener una constancia de clasificación en un modelo de 5 niveles y 10 subniveles identificados, siendo el nivel 1 el correspondiente a IES que cuentan con RVOE y cumplen requisitos esenciales; el nivel 2 para IES con modelos de planeación estratégica y operativa con intenciones de mejora institucional y académica; el nivel 3 que aplica para instituciones con niveles satisfactorio o sobresaliente de la calidad; el nivel 4 para IES con un alto nivel de consolidación académica e institucional y el 5 para IES con excelentes resultados en investigación y vinculación que las ubican en niveles de liderazgo nacional y/o internacional. Sólo uno de cada diez planteles evaluados se ubicó en alguno de los últimos tres niveles de la clasificación, lo que implica que sólo el 10% de los planteles evaluados demostró contar con un innegable compromiso con la calidad. (Tuirán, 2012: 61-64)

Estos rasgos del contexto educativo nacional encuentran su corolario en las prácticas de evaluación, acreditación y certificación promovidas por distintos organismos nacionales que permiten identificar los resultados de las IES públicas y privadas en el logro de su misión como agentes del desarrollo nacional. Sin embargo, la complejidad de la evaluación del subsistema de educación superior mexicano, despierta la inquietud acerca de la urgencia de organizar un modelo integrado, sistémico, recursivo y dinámico, capaz de identificar las dimensiones,

actores, fuerzas e intereses que definen el perfil de la educación superior mexicana. Como bien lo establece Morin (1999):

"El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. *Complexus* significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando los diferentes elementos que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) son inseparables y existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por ello, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad." (Morin, 1999: 37)

En otras palabras, un conocimiento pertinente de la evaluación de la educación superior en México y el mundo, deberá partir de un enfoque epistemológico complejo, capaz de mirar lo que hay del todo en cada una de las partes y qué aspectos de las distintas partes del sistema de evaluación, se expresan en la totalidad para dar pie a una visión multidimensional, definida por Morin (1999) en el siguiente enunciado:

"Las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas… El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar allí sus informaciones: se podría no solamente aislar una parte del todo, sino las partes unas de otras; la dimensión económica, por ejemplo, está en interretroacciones permanentes con todas las dimensiones humanas; es más, la economía conlleva en sí, de manera hologramática[7], necesidades, deseos,

[7] En la propuesta de Edgar Morin, el carácter hologramático del conocimiento es la posibilidad de que la parte se presente en el todo y el todo se encuentre en la parte, como sucede con los hologramas visuales que se emplean para establecer medidas de seguridad en documentos o papel moneda. Esta posibilidad de que la parte y el todo se vinculen intrínsecamente, es una de las garantías de pertinencia de un pensamiento o propuesta que se asuma como compleja. Hay potencial de complejidad, en donde se presenta –entre otros atributos- la posibilidad de reconocer que todas las cosas son causadas y causantes como bien lo recuerda Morin (1999: 36) citando a Pascal. Morin también lo llama "principio holográmico". (Morin, 2003: 334)

pasiones humanas, que sobrepasan los meros intereses económicos." (Morin,1999: 37)

La evaluación de la educación superior en México es compleja y multidimensional, además de encontrarse revestida de otra característica esencial del *conocimiento pertinente* (Morin, 1999) es *global*, en otras palabras, cada punto del sistema en su singularidad, se encuentra abierto a las interacciones e interretroacciones con los otros puntos; además, cada una de las partes contiene el holograma del código que distingue a la totalidad que es una fuerza recursiva que se revierte en sus partes para alimentarse de su movimiento[8]. (Morin, 1999: 36-37)

En este sentido, cada organismo acreditador es una parte del todo que representa el sistema de evaluación de la educación superior y, en su particularidad, contiene elementos de la totalidad que le permiten legitimar su acción evaluadora, acreditadora o certificadora. A su vez, el sistema se enriquece con los aportes de significado que le proveen los organismos evaluadores. Para decirlo de otra manera, el sistema de evaluación provee de sentido a las acciones de mejora del sistema educativo, verificadas por los organismos dedicados a evaluar, acreditar y certificar los resultados en el aprendizaje de las personas, quienes son las destinatarias de los esfuerzos educativos de la totalidad del sistema.

Es por eso que la fragmentación de los modelos de evaluación conduce a las IES a generar estrategias reduccionistas y simplificadoras de la compleja realidad a la que atienden los planes y programas de estudio por ellas promovidos, así como a ignorar las conexiones de sentido de las IES con el entorno social, cultural, económico y político hacia el que se orienta la educación superior como bien público animado por su compromiso con la sociedad y su pertinencia. (De la Fuente y Didriksson, 2012: 21)

Para los propósitos analíticos y descriptivos de este trabajo de investigación, se considera necesario hacer la distinción entre tres tipos de organismos

[8] Este párrafo es un ejercicio de paráfrasis y aplicación, para el fenómeno de la evaluación de la educación superior en México, de las propuestas de Edgar Morin en torno al conocimiento pertinente desarrolladas con profundidad en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999).

comprometidos con diferentes dimensiones de aseguramiento de la calidad de la educación superior: organismos evaluadores, organismos acreditadores y organismos certificadores.

El núcleo sustantivo de los tres tipos aquí enunciados, es la *evaluación*, sin embargo lo que los distingue son los propósitos y destinatarios de dicho ejercicio evaluador. A continuación se revisarán las dimensiones, propósitos y destinatarios de las evaluaciones practicadas por estos organismos, pero antes de llegar a ese punto, es oportuno establecer una definición básica con respecto a la *evaluación*. De acuerdo al *Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación* (2004) editado por la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior, la *evaluación* se define -para los propósitos de ponderar los alcances y resultados de la educación superior- de la siguiente manera:

"Proceso para determinar el valor de algo y emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, *resultados* para posibles cambios de mejora. Las *agencias* de *calidad* suelen dividir su tiempo y actividades en dos tareas relacionadas: evaluación y acreditación. La evaluación es un estudio de la institución o *programa* que incluye la recopilación sistemática de datos y estadísticas relativos a la calidad de la misma. La evaluación para la acreditación deber ser permanente o continuada (también denominada evaluación de seguimiento), y sus resultados deben servir para reformar y mejorar el programa de estudios y la institución. Su primer estadio es la evaluación diagnóstica, consistente en determinar el estado en que se halla el programa o la institución al inicio de un proceso de evaluación." (RIACES, 2004: 28-29)

Y por último, para no dar por sentado la comprensión del concepto de *calidad*, retomamos la definición establecida por RIACES (2004) ya que representa el consenso de más de 44 organismos internacionales y nacionales; entidades gubernamentales y naciones iberoamericanas incluidas en la Red, lo que permite pensar que la *calidad* se entiende así en la región:

“Grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la *educación superior* cumplen con una necesidad o expectativa establecida. En una definición laxa se refiere al funcionamiento ejemplar de una institución de educación superior. Propiedad de una institución o programa que cumple los *estándares* previamente establecidos por una *agencia* u organismo de *acreditación*. Para medirse adecuadamente suele implicar la *evaluación* de la docencia, el *aprendizaje*, la gestión, y los resultados obtenidos. Cada parte puede ser medida por su calidad, y el conjunto supone la calidad global. No hay un acuerdo universal sobre lo que es calidad, pero cada vez se mide más en relación con dos aspectos: (a) formación de las personas que terminan el programa, y (b) capacidad de la institución para producir cambios que mejoren esa formación –y la *planificación* de ese cambio- así como la operativización de estrategias para el cambio institucional. La educación no es meramente adquisición de conocimientos, sino también de herramientas, educación multicultural, uso de tecnologías, pensamiento crítico y capacidad de aprender (después de haber obtenido un título) temas nuevos. Los objetivos que se miden en las personas que terminan la carrera no son solamente su formación en las *materias* centrales, sino su conocimiento en materias periféricas, su motivación para investigar e innovar, y los objetivos de servicio a la comunidad[9]. Estos son algunos de los factores más utilizados por las agencias u organismos de acreditación. Además, se mide la capacidad de participación de la población (familias, estudiantes y personal) en el proceso de acreditación. Es importante 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

[9] Convendría revisar cómo estos atributos de la calidad, es decir el compromiso social y comunitario, la formación para la ciudadanía, la ética y la vida, se expresan en los planes y programas de estudio considerados de buena calidad, además de observar cómo se expresan en el Programa Sectorial de Educación; por ejemplo, en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 del gobierno de la República se apuesta, en lo fundamental, por el concepto de “educación integral” que significa la posibilidad de formar a las personas para que hagan uso del conocimiento para discernir y valorar, para formar para la ciudadanía y la solidaridad. (SEP, 2014: 23)

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. La existencia de una acreditación favorece ese intercambio de créditos. A veces se habla de alta calidad (calidad alta), otras veces de excelencia." (RIACES, 2004: 20-21)

La extensión de la definición de *calidad* acuñada por RIACES en el año 2004, da cuenta de la *globalidad, multidimensionalidad* y *complejidad* que caracterizan la *evaluación* de la *calidad* de la educación superior en Iberoamérica; como se puede leer en la cita arriba transcrita, la *calidad* tiene impacto en distintos ámbitos de la vida humana en sociedad, ya que trasciende a los individuos que portan un título universitario, para comprometerlos con el aprendizaje a lo largo de toda la vida en relación permanente con su entorno cultural, social, político y económico. De otra manera, el concepto de *calidad* y su acreditación ante la sociedad a través de las estrategias de *evaluación* periódica de las instituciones, los programas académicos y las personas, resulta insuficiente, parcial, reduccionista y fragmentada. No hay definiciones simples para la compleja realidad hacia la que apunta la *evaluación* de la *calidad* de la educación superior en México y el mundo.

1.2. Organismos y programas evaluadores.

El surgimiento de los organismos evaluadores en México se encuentra estrechamente ligado a las exigencias internacionales y nacionales de asegurar la pertinencia, calidad, relevancia y cobertura de los servicios que ofrecen las IES públicas y privadas. Los organismos evaluadores se definen por ser aquellas instancias responsables de realizar evaluaciones diagnósticas que permitan a las instituciones, programas y/o individuos evaluados, identificar las áreas de oportunidad para la mejora continua de sus procesos, servicios y resultados académicos, así como –en el caso de los individuos- para otorgar algunos beneficios por ejemplo: acceso a una afiliación; acceso a un nivel educativo; acceso a becas y/o reconocimientos académicos; acceso a un mayor

reconocimiento social y oficial; acceso a un mayor financiamiento de instituciones de educación superior, así como para abrir posibilidades de egreso de la educación superior.

En este apartado se revisarán los organismos y los programas gubernamentales que han enfocado sus esfuerzos al establecimiento de modelos de evaluación que, si bien es cierto no acreditan programas o instituciones, son elementos sustantivos para el conocimiento de las condiciones que existen en distintas dimensiones y actores de la educación superior en México.

En esta línea de reflexión, la evaluación diagnóstica que es la que realizan los organismos evaluadores se caracteriza por ser:

"[…] el proceso destinado a conocer con profundidad qué se hace en una institución, dependencia o programa académico y cómo se hace. El objetivo es consolidar las fortalezas y atender las debilidades, con el fin de establecer las líneas de acción necesarias que lleven a valorar y fomentar los aspectos positivos y revertir los negativos, con el objeto de tomar las mejores decisiones posibles en contextos de gran complejidad." (González y González, 2004: 20)

Con este propósito se organizaron los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en el año de 1991, como iniciativa de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) y en atención a algunas sugerencias de políticas públicas para la mejora de la educación superior mexicana promovidas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Los CIEES son un conjunto de nueve comités evaluadores, siete especializados por áreas de conocimiento y que son los responsables de evaluar los programas académicos y dos enfocados a la evaluación de las funciones sustantivas de las IES. Desde su fundación, los CIEES se han hecho responsables de la evaluación diagnóstica de los programas académicos de las IES en los niveles de Técnico Superior Universitario (TSU), Licenciatura (L) y Posgrado (P), así como de sus funciones básicas. Recientemente, han iniciado la tarea de ofrecer una acreditación

institucional a través del Comité de Administración y Gestión Institucional. (CIEES, 2010)

En este sentido, surgieron otros modelos de organismos o programas gubernamentales que cumplen la función evaluadora de la educación superior, destacan entre ellos el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) que nació en el año de 1996 y el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) surgido en el año 2001 a través de la Secretaría de Educación Pública. (Rubio, 2006). En este marco de acciones a favor de la mejora de las condiciones en que opera la educación superior mexicana se genera en 2007 el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) administrado de manera conjunta por el CONACYT y la SEP a través de la Subsecretaría de Educación Superior; este programa busca fomentar la mejora continua y asegurar la calidad de los planes y programas de estudio de posgrado nacional para desarrollar las capacidades científicas, tecnológicas, sociales, humanísticas y de innovación del país. (CONACYT, 2013)

Cabe señalar que muchos años antes del nacimiento de estos organismos y programas orientados fundamentalmente a la evaluación de instituciones, programas y/o personas vio la luz, en julio de 1984, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) actualmente dependiente del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y que en su fundación dependía de la Subsecretaría de Educación Superior (Flores, 2012: 12-19). Desde su fundación, ha tenido el objetivo de generar un sistema de evaluación que valide y registre la relevancia científica de las investigaciones producidas por los investigadores mexicanos para facilitar su acceso a estímulos económicos libres de impuestos, otorgados según cinco niveles de distinción: Candidato a Investigador Nacional; Investigador Nacional Nivel I; Investigador Nacional Nivel II, Investigador Nacional Nivel III e Investigador Nacional Emérito (DOF, 26 de diciembre de 2012).

Otro modelo de evaluación orientado a determinar la pertinencia de admitir y renovar la afiliación de las IES (públicas y particulares) en el seno de la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) es la *Tipología*

de Instituciones de Educación Superior, establecida por dicho organismo en su XXIX Sesión Ordinaria de su Asamblea General realizada los días 29 y 30 de septiembre de 1998 en la ciudad de Guanajuato, Guanajuato. (Fresán y Taborga, 1999) Posteriormente, en la XV Sesión Extraordinaria de la Asamblea General celebrada el 27 de mayo de 2002 tomó el nombre oficial de *Indicadores y parámetros para el ingreso y la permanencia de instituciones de educación superior ANUIES*. (ANUIES, 2002) Desde el año 2012, en la segunda sesión de trabajo del Consejo Nacional de la ANUIES, se decidió emprender la actualización de dicha tipología para adecuarla a las nuevas condiciones de la educación superior en México. (ANUIES, 2013)

Para concluir con esta sección, es importante mencionar el reciente esfuerzo de evaluación realizado por la SEP a través de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (2013) en el marco del Programa de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior aplicado en el año 2012 y que incluyó a 1,264 instituciones de educación superior con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) a nivel federal; el programa estableció 12 dimensiones de evaluación a fin de clasificar del nivel uno (cumplimiento básico) al nivel cinco (instituciones de impacto nacional e internacional), el desempeño de las IES particulares con RVOE federal sujetas a la evaluación que tuvo carácter voluntario y ofreció resultados preliminares que presentan un panorama preocupante acerca del carácter elitista y excluyente de la educación superior particular mexicana[10], la cual en lugar de establecer criterios de igualación y equidad social, produce condiciones de exclusión en las que estudiar en una institución particular de educación superior no establece las mismas garantías de calidad para los ciudadanos. El resultado de este ejercicio de evaluación nacional es que sólo una de cada diez IES que respondieron al cuestionario que envió la SEP, se situó en los últimos tres niveles de la clasificación (3, 4 y 5) que corresponden a las casas de estudio con un innegable compromiso con la calidad; esto significa que el resto

[10] Es importante insistir que este programa operado por la SEP-DGAIR, fue dirigido exclusivamente a las instituciones particulares de educación superior y, específicamente, aquellas que operan con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios de tipo federal.

de las IES se clasificó en los dos primeros niveles que corresponden al cumplimiento de los requisitos básicos exigidos por la SEP federal para otorgar un RVOE. (Tuirán, 2012)

A continuación presentamos un cuadro que resume las características de estos organismos de evaluación, sus dimensiones de aplicación, mecanismo de evaluación y zonas de impacto.

ORGANISMO	DIMENSIÓN DE APLICACIÓN	MECANISMO DE EVALUACIÓN	ZONA DE IMPACTO
Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)	Programas Académicos e Institucional	Evaluación diagnóstica por pares académicos interinstitucionales	Nacional
Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)	Individual/Profesores	Evaluación de resultados por la autoridad educativa federal	Nacional
Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)	Institucional	Evaluación de resultados y proyectos de desarrollo institucional	Estatal
Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)	Programas de posgrado con calidad en el país.	Evaluación con fines de reconocimiento de programas de Especialidad, Maestría y Doctorado de competencia internacional y/o consolidados	Nacional/Internacional
Sistema Nacional de Investigadores (SNI)	Individual/Investigadores	Evaluar para fortalecer la investigación científica, tecnológica y la innovación	Nacional/Internacional

Tipología de IES de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)	Institucional	Evaluación diagnóstica para definir el perfil de la IES sujeta a evaluación y es condición para afiliarse y permanecer en la ANUIES.	Nacional
Programa de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SEP-DGAIR)	Institucional	Evaluación diagnóstica para establecer programas de mejora en las IES con RVOE federal.	Nacional

Cuadro 2: elaboración propia.

1.3. Organismos acreditadores.

También denominados como Agencias Acreditadoras, son definidos por el ya citado *Glosario* de RIACES (2004: 17) como:

"Entidad, pública o privada, externa a las instituciones de educación superior, dedicada a la acreditación de éstas y sus programas. Evalúa la calidad educativa y acredita (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). Se puede hablar, genéricamente, de agencias u organismos de evaluación y acreditación."

En México operan organismos acreditadores nacionales y extranjeros, en el segundo tipo se encuentran fundamentalmente la Southern Association of Colleges and Schools (SACS) que en México ha acreditado a la Fundación Universidad de las Américas de Puebla; al sistema del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey; a la Universidad de Monterrey y a la Universidad de las Américas de la Ciudad de México. (SACS, 2013) Así como la

Western Association of Schools and Colleges (WASC) que acreditó en nuestro país al sistema CETYS-Universidad en el año 2012. (WASC, 2013)

No obstante la trascendencia internacional que este tipo de acreditaciones reviste para las instituciones que las alcanzan, en este trabajo se pretende estudiar los modelos de evaluación, acreditación y certificación nacionales porque son los que tendrían posibilidades de un mayor diálogo para su integración sistémica en el país. Es posible que una vez consolidado el sistema nacional de evaluación y acreditación de la educación superior mexicana, sea posible establecer convenios con organismos y agencias internacionales de prestigio de distintas regiones del mundo a fin de generar las condiciones adecuadas para la movilidad académica de personas y la internacionalización de las instituciones mexicanas de educación superior.

Por lo pronto, se identifican como los principales organismos acreditadores a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A. C. (FIMPES) y a los organismos avalados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES).

Desde el año de 1992, la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A.C. (FIMPES) acuñó el *Sistema para el Ingreso y Permanencia en la FIMPES a través del fortalecimiento Institucional* (1992) el cual se modificó en el año 2002 para dar lugar finalmente en el año 2011 al nuevo Sistema de Acreditación (versión III) orientado a la valoración de los resultados en el aprendizaje de un modelo y filosofía educativa institucional. (FIMPES, 2013)

En un artículo publicado por Olmos (2002) entonces Secretario Ejecutivo de la FIMPES, se especificaba el significado de la acreditación institucional:

“La acreditación de instituciones es un mecanismo mediante el cual, un tercero confiable por objetivo, independiente y transparente, valida, ante los públicos a los que sirve una institución, que ésta: a) es lo que dice ser, b) provee lo que ofrece proveer, c) garantiza los mínimos de calidad necesarios en una oferta académica seria, y d) está comprometida públicamente a superar los niveles de calidad que

posee en un proceso de mejora continua. Para no herir la autonomía del *quehacer universitario* y merecer la confianza de los participantes y del público, la acreditación en Educación Superior debe ser, entre otras cosas, 1) voluntaria, 2) partir de una autoevaluación hecha con amplia y libre participación interna académica y administrativa y de la comunidad a la que se sirve. 3) ejercitarse bajo la dirección de 'pares' independientes que sepan de educación tanto o más que el evaluado, 4) conducirse sin la participación de la autoridad gubernamental, 5) basarse en el dictamen de un cuerpo colegiado integrado por 'pares', 6) tener una vigencia periódica y 7) dar a conocer sus resultados a la opinión pública." (Olmos, 2002: 101)

Estos criterios siguen siendo parte sustantiva del sistema de acreditación institucional vigente en FIMPES, de ahí la relevancia de recordarlos. En el capítulo dedicado al análisis detallado de cada uno de los modelos de evaluación y acreditación, se destina un apartado específico para la revisión de las dimensiones de evaluación que contempla el sistema de acreditación de FIMPES, así como sus políticas y procedimientos de gestión. Cabe señalar por ahora que en el año 2002, la Secretaría de Educación Pública reconoció al Sistema de Acreditación de la FIMPES como un criterio para que las IES particulares con RVOE federal accedan al Programa de Simplificación Administrativa de la SEP establecido en el Acuerdo 279 del 10 de julio del año 2001.

El segundo grupo de organismos acreditadores se compone por aquellos avalados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES) creado mediante el Convenio de Concertación SEP-COPAES en el año 2000, para posteriormente ser ratificado y ampliado el 8 de septiembre del año 2011, en el que COPAES asume nuevos compromisos ante la SEP:

"[…] particularmente en lo relativo al reconocimiento de organismos internacionales que acrediten programas de educación superior en México y a la profesionalización y certificación de evaluadores." (COPAES, 2012)

Durante sus primeros diez años de vida, COPAES operó bajo la dirección de los CIEES, pero el 26 de febrero de 2010 la Asamblea General de COPAES en la que participa la SEP a través de la Subsecretaría de Educación Superior, decidió separar orgánica y estructuralmente al COPAES de los CIEES con el fin de coadyuvar al establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior promovido como un eje transversal del Programa Sectorial de Educación 2007-2012. (COPAES, 2013a) Actualmente están aglutinados en COPAES un total de 28 organismos acreditadores de programas académicos ubicados en todas las áreas del conocimiento. (COPAES, 2013b)

Para resumir el papel de los organismos acreditadores se presenta el siguiente cuadro:

ORGANISMO	DIMENSIÓN DE APLICACIÓN	MECANISMO DE EVALUACIÓN	ZONA DE IMPACTO
Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES)	Institucional	Autoestudio, evaluación y dictaminación de pares académicos externos. Difusión de resultados.	Nacional
Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES)	Programas académicos de nivel Licenciatura	Autoestudio, evaluación y dictaminación de pares académicos externos. Difusión de resultados.	Nacional

Cuadro 3: elaboración propia.

1.4. Organismos y programas certificadores.

Estos organismos y programas son los responsables de certificar personas y procesos administrativos en el ámbito de la educación superior. Su función primordial es definir estándares de calidad a través de exámenes, cuestionarios,

formularios descriptores de procesos y documentación de los procesos. La clave de las certificaciones es su actualización permanente con base en la experiencia documentada.

Entre los organismos certificadores destaca el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) que tiene el objetivo de diseñar y aplicar instrumentos capaces de evaluar los conocimientos, habilidades y competencias de los estudiantes y egresados de los niveles medio superior y superior de México. Por medio de CENEVAL se diseñan los Exámenes de Ingreso a Nivel Medio Superior (EXANI-I) que se aplican a todos los egresados de Secundaria del país y el Examen de Ingreso a Nivel Superior (EXANI-II). Así también se diseñan y aplican los Exámenes Generales de Egreso de Licenciatura (EGEL) que ya cubren a la mayoría de los programas académicos que se ofrecen en el país. (CENEVAL, 2013, consultado en el sitio: http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1702).

Un programa de certificación fundamental para la vida profesional de los egresados de las IES mexicanas es el que desarrolla la Dirección General de Profesiones que es la instancia dependiente de la Secretaría de Educación Pública, responsable de otorgar la Cédula Profesional de los niveles educativos superiores, desde el Técnico Superior Universitario, el de Licenciatura, la Especialidad, la Maestría y el Doctorado. Su base jurídica de funcionamiento es la Ley General de Profesiones.

Esta unidad de administración educativa federal, tiene la encomienda de conducir el proceso de certificación profesional mediante Asociaciones y Colegios de Profesionistas que califican su idoneidad para certificar a los profesionistas que se han actualizado y son ejemplo de las mejores prácticas de una profesión determinada, especialmente aquellas en las que se pone en riesgo la integridad física, el patrimonio y la buena reputación de las personas. Para lograr este propósito la autoridad educativa federal estableció desde el 22 de julio de 2004 el Consejo Consultivo de Certificación Profesional integrado por las autoridades en materia de profesiones de ocho entidades federativas; las Secretarías de

Economía, Salud, Trabajo y Previsión Social y Educación Pública; la Confederación de Cámaras Industriales de los Estados Unidos Mexicanos (CONCAMIN); la Confederación de Cámaras Nacionales de Comercio (CONCANACO) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES) de este modo se establecen procedimientos para garantizar la idoneidad de las Asociaciones y Colegios de Profesionistas interesados en aplicar modelos de evaluación tendientes a la certificación profesional. (DGP, 2013, consultado en el sitio: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Certificacion_Profesional_#.Ur271vTuL9w).

Asimismo, existen estándares de certificación de procesos y servicios administrativos que ofrecen las IES en México mediante las Normas ISO que administran empresas privadas especializadas como AENOR México, que cuentan con un extenso catálogo de estándares internacionales de calidad que certifican aspectos relevantes de la vida de las IES, tales como su compromiso con la ecología, el manejo de sus finanzas, los servicios a los estudiantes y muchas otras normas y estándares. Aquí se revisará únicamente la aplicación en el sector educativo de la *Norma UNE-EN ISO 9001-2008* (Alonso, 2010: 21-23).

Una atribución de la autoridad educativa federal y estatal es el otorgamiento del conocido Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) que es la principal forma en que las IES particulares del país pueden acceder al reconocimiento oficial de los estudios que imparten en cualquiera de los niveles educativos que promueve el sistema de educación superior mexicano. Sin el RVOE es imposible que una IES de financiamiento privado acceda a la certificación de los estudios que ofrece y posteriormente otorgue los títulos o grados que promueve entre sus estudiantes. El RVOE se convierte así, en un mecanismo básico para garantizar a la sociedad mexicana que una IES cumple con los mínimos estándares de calidad para ofertar una carrera o un posgrado. Actualmente el otorgamiento de RVOES se rige por medio del Acuerdo Secretarial 279 y sus distintas réplicas en los Acuerdos emitidos por las autoridades educativas locales. (SEP, 2000a)

Otra entidad de especial importancia para certificar a las personas son los procedimientos de certificación y titulación establecidos por el Acuerdo 286 de la SEP y que es operado por la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR) de la SEP federal. Este acuerdo permite certificar mediante exámenes diseñados por CENEVAL el nivel de educación media superior e incluso algunas licenciaturas de educación superior, además de establecer un procedimiento de Reconocimiento de Saberes Adquiridos que facilita el acceso a un título universitario a profesionistas exitosos que demuestran amplia experiencia y actualización en un campo del conocimiento específico de la educación superior mexicana. Sólo queda excluida de este esquema el área de ciencias de la salud. Una parte importante de este modelo de certificación operado por la SEP, es el establecimiento de un marco nacional de reconocimiento de créditos que permite, incluso, reconocer y hacer equivalencia de las certificaciones emitidas por CONOCER a fin de que un profesionista certificado tenga posibilidades de hacer valer sus certificaciones a manera de créditos universitarios y así llegar a tener un título de licenciatura (DGAIR, 2013b).

Por último, se encuentra el programa federal –dependiente de la Secretaría de Educación Pública- denominado CONOCER y que es una entidad paraestatal sectorizada en la SEP que reúne a empresarios, trabajadores y al gobierno con el fin de establecer el Sistema Nacional de Competencias de las personas, en los sectores productivo, social, educativo y de gobierno en todo el país. (SEP, 2009) Cuentan con más de 400 estándares de competencia laboral susceptibles de certificación por parte de las personas que así lo deseen. (CONOCER, 2011) Estos estándares son resultado del diálogo entre los empresarios, los trabajadores y el gobierno, de esta manera se garantiza la coherencia de dichas certificaciones con las exigencias del mundo real y del sector productivo. (CONOCER, 2012)

ORGANISMO	DIMENSIÓN DE APLICACIÓN	MECANISMO DE EVALUACIÓN	ZONA DE IMPACTO
Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL)	Individuos	Exámenes estandarizados de ingreso y egreso a educación media superior y superior	Nacional
Dirección General de Profesiones (DGP)	Individuos	Cédulas Profesionales y validación de Títulos y Certificaciones de programas universitarios.	Nacional
Certificaciones ISO	Institucional/procesos/servicios	Certificados de cumplimiento de normas estandarizadas de calidad a nivel internacional.	Nacional/Internacional
Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (SEP)	Programas Académicos de nivel superior de IES particulares	Oficio de otorgamiento de RVOE y autorizaciones de actualización de RVOE.	Nacional con notificación a las autoridades estatales
Acuerdo 286 (SEP)	Individuos	Certificaciones y titulaciones por reconocimiento de saberes adquiridos y certificaciones de estándares de competencia laboral obtenidas.	Nacional
CONOCER	Individuos	Certificaciones de	Nacional

		estándares de competencias laborales.	

Cuadro 4: elaboración propia.

CAPÍTULO 2

Fundamentos teóricos y jurídicos de la evaluación y acreditación de la calidad de programas e instituciones de educación superior y la certificación de personas y procesos.

Introducción

Este capítulo pretende realizar el abordaje conceptual y jurídico de los distintos enfoques y/o modelos de evaluación, acreditación y certificación vigentes en México. Esta distinción resulta esencial para construir una estrategia de comprensión capaz de establecer las relaciones, las diferencias, las equivalencias y las divergencias de los distintos modelos existentes, así como su enfoque de calidad.

En este sentido se hará la distinción conceptual de la evaluación, la calidad, la acreditación y la certificación en sus distintas dimensiones ya citadas: evaluación y acreditación institucional, evaluación diagnóstica de programas educativos, acreditación de programas académicos, así como de los modelos vigentes para la certificación de personas y los aplicados para la certificación de procesos.

Un aspecto de especial relevancia para el abordaje pertinente de la compleja realidad de la evaluación de la educación superior en México es el conocimiento de los distintos marcos normativos que dan sustento jurídico a las acciones de evaluación, acreditación y certificación emprendidas por cada uno de los organismos estudiados.

Para concluir este capítulo en el que se desarrolla el marco conceptual de la investigación, se propone reflexionar desde la *antropoética* propuesta por Edgar Morin, el sentido del quehacer evaluador en el marco de las sociedades democráticas contemporáneas, posición que permite llevar la reflexión a un horizonte más allá de las técnicas y procedimientos para evaluar, acreditar o certificar a instituciones, programas y personas, a fin de situar la discusión téorico-conceptual en un campo de estudio en el que se transforma a la evaluación de la educación superior en una tarea de carácter ético, vinculada a la necesidad de una sociedad dialogante que se propone la tarea de recuperar el espacio público para su re-articulación permanente.

2.1. La evaluación y acreditación de instituciones.

El crecimiento de la matrícula de educación superior en México, la disminución de los recursos destinados a su financiamiento, el aumento de la competencia entre las instituciones particulares de educación superior y una sociedad civil más demandante, hicieron que desde la década de los años noventa del siglo XX, las instituciones de educación superior mexicanas –públicas y particulares-, enfrentaran la exigencia de acreditar la calidad de los servicios educativos que ofrecían, la pertinencia o relevancia social de sus programas académicos, además de garantizar la excelencia profesional de sus egresados mediante la intervención de órganos externos de certificación (Aboites, 2003: 59-61)

Este panorama produjo la creación de distintas iniciativas tendientes a evaluar, acreditar y/o certificar los procesos, programas y resultados de los diversos modelos de educación superior vigentes en el país. Con el llamado a la calidad, la equidad, la inclusión y la pertinencia social, se organizaron sistemas y modelos de evaluación, acreditación y/o certificación operados por varios organismos de influencia nacional que trabajaron en la formulación de criterios, indicadores e índices que permitieran establecer los estándares de evaluación, acreditación y/o certificación admisibles de acuerdo a los propósitos de cada uno de estos organismos (Gago, 2012: 17).

Es así como aparecen y/o se fortalecen los siguientes organismos:

1) Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES): 1950.
2) Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (SNI-CONACYT): 1984.
3) Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES): 1991.
4) Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL): 1994.

5) Sistema de Acreditación para el Fortalecimiento Institucional de las instituciones afiliadas a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES): 1994.
6) Programa de Mejoramiento del Profesorado de la Secretaría de Educación Pública (PROMEP-SEP): 1996.
7) Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES): 2000.
8) Programa Integral de Fortalecimiento Institucional de la Secretaría de Educación Pública (PIFI-SEP): 2001.
9) Programa Nacional de Becas de la Secretaría de Educación Pública (PRONABES-SEP): 2001.
10) Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE): 2002.
11) Sistema Nacional de Competencias-Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales-SEP (CONOCER): 2009.
12) Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la Secretaría de Educación Pública (DGAIR).
13) Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública (DGP).
14) Dirección de Instituciones Particulares de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (DIPES).
15) Programa Nacional de Posgrados de Calidad-CONACYT (PNPC-CONACYT).
16) Normas de calidad ISO.

Para ejemplificar el problema al que se enfrentan las instituciones de educación superior se presentan dos cuadros analíticos en los que se muestran las instancias de evaluación, acreditación y/o certificación a los que deben o pueden (obligadas y deseables) atender según el tipo de financiamiento.

Institución Pública de Educación Superior

Obligatorios	Deseables
• **PIFI-SEP** • **PROMEP-SEP**	• **Organismos acreditadores reconocidos por COPAES**

• **PRONABES-SEP** • **SNI-CONACYT** • **DGP-SEP** • **CIEES** • **ANUIES**	• **Normas ISO** • **CENEVAL** • **CONOCER** • **PNPC**

Cuadro 5: elaboración propia

Institución Particular de Educación Superior

Obligatorios	Deseables
• **DIPES-SEP** • **PRONABES-SEP** • **DGAIR-SEP (Simplificación Administrativa, equivalencias y revalidaciones)** • **DGP-SEP**	• **Sistema de Acreditación FIMPES** • **Organismos acreditadores reconocidos por COPAES** • **CIEES** • **DGAIR-SEP (Aseguramiento de la Calidad)** • **Normas ISO** • **SNI-CONACYT** • **ANUIES** • **CENEVAL** • **CONOCER** • **PNPC**

Cuadro 6: elaboración propia.

En ambos casos, las instituciones de educación superior comprometidas con la mejora continua y la calidad de sus servicios, deben atender a múltiples exigencias de evaluación que trabajan con distintos criterios, metodologías e indicadores, esta falta de diálogo entre los modelos de evaluación vigentes, fragmenta los esfuerzos de la institución, desgasta los escasos recursos con los que cuenta y en muchas ocasiones dispersa sus objetivos educativos. Despierta la atención que en los dos casos la relación con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) es inexistente porque este organismo se ha orientado fundamentalmente a dirigir los esfuerzos de evaluación en el nivel de educación básica. (Canales, 2010: 20-21) Convendría analizar la pertinencia de aprovechar su reciente proceso de reforma para incorporar al INEE como agente rector de la evaluación en todos los niveles educativos del país.

La problemática es compleja porque cada uno de los agentes evaluadores, acreditadores y/o certificadores representa un sector específico de intereses al

interior de la institución y cuenta con un grupo relevante de destinatarios hacia el exterior de cada casa de estudios. En su particularidad, los organismos evaluadores representan a conjuntos de valores, aspiraciones y concepciones sobre la calidad de la educación superior y el compromiso social que las instituciones educativas tienen con su entorno (Del Castillo, 2004).

En este sentido y con el propósito de subsanar la falta de comunicación entre los distintos organismos y programas de evaluación, la Subsecretaría de Educación Superior integró el llamado Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación al que están incorporados los siguientes organismos y programas:

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación
• COPAES-Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. • CIEES-Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. • CENEVAL-Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. • RVOE-Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios. • PIFI-Programa Integral de Fortalecimiento Institucional. • PROMEP-Programa para el Mejoramiento del Profesorado. • SNI-Sistema Nacional de Investigadores. • PNPC-Programa Nacional de Posgrados de Calidad. • DGP-Dirección General de Profesiones.

Cuadro 7: elaboración propia.

No obstante este esfuerzo de la Subsecretaría de Educación Superior por hacer confluir sistémicamente los trabajos aislados de los distintos componentes del sistema, hace falta identificar los puntos de contacto que existen entre los modelos operados por cada uno de los actores para diseñar un sistema que genere las interdependencias, los diálogos, las acciones y retroacciones entre cada uno de los modelos de cara a una visión compleja de la educación superior y con base en los objetivos nacionales de desarrollo de la educación superior mexicana.

Una paradoja que evidencia la problemática de este entorno evaluador complejo y lleno de contradicciones, es que las instituciones se vuelven especialistas en la elaboración de reportes de evaluación; elaboración de autoestudios; diseño de indicadores; integración o llenado de formatos y logística para visitas de evaluación o verificación de cumplimiento de los estándares de calidad

establecidos por el organismo o instancia evaluadora y/o acreditadora o certificadora. Pero ¿en dónde queda la tarea de educar a través de las funciones sustantivas de la educación superior que son la docencia, la investigación, la difusión cultural y la vinculación social? ¿Qué sucede con los modelos educativos y su gestión pedagógica? ¿A dónde están los estudiantes como núcleo vivo de la labor educativa? Aboites describe muy bien esta paradoja cuando enuncia lo siguiente:

"A fines de los años 1980, los tecnócratas neoliberales recién llegados al poder en México en lugar de poner manos a la obra para mejorar la educación optaron por evaluarla" (Aboites, 2012: 13)

La evaluación de la calidad de la educación superior en México es uno de los ejes alrededor de los cuales se han definido los programas educativos nacionales de los distintos gobiernos desde mediados de los años noventa del siglo XX. Calidad, equidad, cobertura y pertinencia social, son los cuatro principales propósitos de gobierno que han influido en la definición de las políticas públicas para impulsar el desarrollo de la educación superior mexicana. Es por eso que la problemática acerca de la sistematización de los esfuerzos de evaluación desplegados por las instituciones de educación superior, se ha convertido en una de las preocupaciones de investigación más relevantes (Aréchiga y Llarena, 2003: 173-190).

Por otra parte, la reducción de la calidad educativa a la demostración del cumplimiento de indicadores cuantitativos y cualitativos ha conducido a establecer una limitación estadística de la calidad bajo la consigna de que aquello que no es medible no tiene calidad. Cabría volver a pensar que la calidad de la educación no sólo es medible o cuantificable, sino que también es una experiencia de vida que se materializa en las existencias profesionales de los estudiantes que egresan de los programas ofrecidos por las instituciones de educación superior. Como lo observa Moreno (2011):

“Se considera que si se evalúa, de forma casi automática se elevará la calidad de la educación, con esta creencia en mente de lo que se trata entonces es de evaluar mucho y así se tendrá garantizada la calidad del aprendizaje. Impera una visión empobrecida tanto de la evaluación (convertida en simple medición) como de la calidad (reducida a indicadores)… Esta reducción de los conceptos de evaluación y de calidad ha permeado las políticas de todo el sistema educativo, lo que tiene en jaque a los académicos que están constantemente sometidos a esta dinámica esquizofrénica de evaluación.” (Moreno, 2011: 124)

Reducir el quehacer educativo al cumplimiento de una serie de indicadores, es una práctica común en la mayor parte de modelos de evaluación de la calidad en educación superior. Lamentablemente no se han encontrado otros instrumentos para evaluar la pertinencia y consistencia de las instituciones de educación superior, el único método practicable para medir es el establecimiento de indicadores e índices de cumplimiento que den cuenta de los alcances, logros, fortalezas y áreas de oportunidad de las instituciones educativas sometidas al ejercicio de evaluación. Sin embargo, como lo apunta Canales en su artículo “Evaluación: dos décadas de experimentación” (2010: 20-24) citado por Moreno (2011), es cierto que los indicadores cuantitativos han mostrado mejoras sensibles para la vida de las instituciones educativas y para la salud del sistema en su conjunto, sin embargo:

“el movimiento de los indicadores solamente mostraría que el esfuerzo de las dos décadas anteriores ha llevado a establecer una mayor homogeneidad en el sistema y una nueva línea base de la cual partir, pero probablemente no ha logrado la prometida mejora de la calidad educativa en sí. Fundamentalmente porque todavía no se ha dirigido a la enseñanza y el aprendizaje en sí mismos, sino a algunos factores que están relacionados.” (Canales, 2010: 24)

Según el objeto de la evaluación que se realiza, la evaluación de instituciones educativas es, de acuerdo con Valenzuela (2004: 16):

“Es un tipo de evaluación en el que se determina tanto la efectividad como la eficiencia de una institución educativa como centro de trabajo y prestadora de servicios a la sociedad. Son ejemplos las evaluaciones que organismos nacionales e internacionales realizan para acreditar una institución de enseñanza superior como ‘universidad de excelencia’”.

La evaluación y acreditación de instituciones de educación superior enfrenta el desafío de adecuar las exigencias de estándares de evaluación diseñados con el fin de establecer parámetros de medición homologables a todas las instituciones y modelos educativos. Cabe señalar en este sentido, que la tercera versión del sistema de evaluación y acreditación institucional diseñado por FIMPES, se aleja del enfoque que establecía indicadores estandarizados para acercarse al establecimiento de 39 criterios generales de evaluación, divididos en dos grandes dimensiones: criterios de capacidad y criterios de efectividad. Estos criterios se deben alinear con la Misión y Visión de la institución educativa, con su Plan Estratégico o Desarrollo Institucional y con su modelo educativo; de esta manera la institución tiene la tarea de establecer sus propios indicadores capaces de medir los niveles de logro de dicha casa de estudios con respecto a sus propósitos educativos. (FIMPES, 2013a)

El marco normativo que regula la evaluación y acreditación de instituciones en México se remite a la Ley General de Educación publicada el 13 de julio de 1993, cuya última modificación se aprobó el 9 de abril de 2012. (SEP, 2012) En dicha Ley se establecen las atribuciones de la autoridad educativa para promover acciones de evaluación del sistema educativo nacional en cualquiera de sus niveles, tipos y modalidades de estudio, en el entendido de que la educación es un servicio público sin importar que sea impartida por particulares o por entidades públicas, según lo establece el artículo 10º de la citada Ley, que en la fracción XII del artículo 12º establece la siguiente atribución a la autoridad educativa federal:

“Realizar la planeación y la programación globales del sistema educativo nacional, evaluar a éste y fijar los lineamientos generales de la evaluación que las autoridades educativas locales deban realizar;” (SEP, 2012: 6)

Y de manera explícita y detallada, la Sección 4 de la Ley General de Educación (SEP, 2012) determina lo siguiente:

“**Sección 4.- De la evaluación del sistema educativo nacional**

Artículo 29.- Corresponde a la Secretaría la evaluación del sistema educativo nacional, sin perjuicio de la que las autoridades educativas locales realicen en sus respectivas competencias. Dicha evaluación, y la de las autoridades educativas locales, serán sistemáticas y permanentes. Sus resultados serán tomados como base para que las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adopten las medidas procedentes.

Artículo 30.- Las instituciones educativas establecidas por el Estado, por sus organismos descentralizados y por los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, otorgarán a las autoridades educativas todas las facilidades y colaboración para la evaluación a que esta sección se refiere.

Para ello, proporcionarán oportunamente toda la información que se les requiera; tomarán las medidas que permitan la colaboración efectiva de alumnos, maestros, directivos y demás participantes en los procesos educativos; facilitarán que las autoridades educativas, incluida la Secretaría, realicen exámenes para fines estadísticos y de diagnóstico y recaben directamente en las escuelas la información necesaria. Sin menoscabo de lo señalado en los párrafos anteriores, las instituciones a que se refiere este artículo están obligadas a generar indicadores sobre su avance en la aplicación de métodos para prevenir y eliminar cualquier forma de discriminación y de violencia, con la finalidad de que sean sujetas a evaluación sobre la materia. Tales indicadores serán de dominio público y se difundirán por los medios disponibles.

Artículo 31.- Las autoridades educativas darán a conocer a los maestros, alumnos, padres de familia y a la sociedad en general, los resultados de las evaluaciones que realicen, así como la demás información global que permita medir el desarrollo y los avances de la educación en cada entidad federativa."

Por otra parte, el Acuerdo Secretarial 279 (SEP, 2000) establece en su artículo 43º fracción V, el requisito de que las Instituciones Particulares de Educación Superior que deseen acceder al Programa de Simplificación Administrativa tal y como se describe en el Título IV del citado Acuerdo, deberán:

"V. Estar acreditados por una instancia pública o privada, con la cual la Secretaría de Educación Pública haya convenido mecanismos de evaluación de la calidad del servicio educativo."

Este requerimiento lo cumplió FIMPES mediante un Convenio con la SEP que se firmó en el año 2002, por el que la autoridad educativa federal reconoce al sistema de acreditación de la FIMPES como mecanismo válido de aseguramiento de la calidad que permite a las IES de sostenimiento privado con RVOE federal que alcanzan el nivel más alto de acreditación en FIMPES que es "Institución Acreditada Lisa y Llana", acceder al Programa de Simplificación Administrativa establecido en el *Acuerdo 279*. Hasta ahora, 34 IES afiliadas y acreditadas por FIMPES son beneficiadas por dicho programa. (FIMPES, 2013b)

La evaluación y acreditación institucional es un enfoque complejo de la evaluación porque va más allá de la revisión administrativa de las normas aplicables desde el punto de vista de la autoridad educativa, en el fondo implica la valoración de todas las dimensiones de la vida de una institución: aplicación de su filosofía institucional; procesos de planeación y evaluación coherentes con sus propósitos; normatividad y gobierno universitario coincidentes con los objetivos de desarrollo planeados; programas académicos que sean el reflejo de un proyecto educativo sustentado en la misión y filosofía institucionales; cuerpo de docentes capacitado y actualizado conforme a los objetivos de formación de los planes y programas de

estudio; adecuadas políticas para el desarrollo del personal administrativo y de servicios; apoyos académicos en cantidad y calidad suficientes para el cumplimiento de los procesos de formación y perfiles de egreso establecidos por los programas académicos; una infraestructura física segura y adecuada a las necesidades de la comunidad universitaria y, por último, finanzas saneadas que permitan la viabilidad futura de la institución (FIMPES, 2013a).

Además de los desarrollos generados por FIMPES, los CIEES cuentan con un modelo de evaluación y acreditación institucional que opera una vez que la institución ha logrado consolidar la evaluación con Nivel 1 de la mayor parte de sus programas académicos. A través del Comité de Administración y Gestión Institucional, las IES (públicas y particulares) acceden a un proceso de autoestudio que las conduce a una visita de valoración por pares académicos que revisan todas las funciones sustantivas de la institución para posteriormente emitir un dictamen de acreditación institucional. Este modelo es de reciente operación y se está constituyendo en una alternativa de reconocimiento social al esfuerzo de las IES por integrar modelos coherentes de gestión de la calidad. (CIEES, 2013)

Ambos tipos de evaluación institucional, la de FIMPES y la de CIEES, constituyen lo que Municio (2000) denomina “evaluación institucional de expertos”, ya que a diferencia de la evaluación administrativa o política que realizan la SEP y los funcionarios gubernamentales a fin de otorgar un RVOE para un programa de estudios o la autorización para la creación de una institución de educación superior, la evaluación de expertos se caracteriza por:

“[…] establecer sus propias reglas del juego. La evaluación no es impuesta desde el exterior, como en los sistemas administrativo y político, sino decidida y aceptada por el mismo centro educativo como demostración de que la institución reúne los requisitos de calidad exigidos por expertos y profesionales.” (Municio, 2000: 12)

Por otra parte, es posible ubicar en este enfoque a la ya citada “Tipología de Instituciones de Educación Superior de la ANUIES” que con toda claridad define

una serie de indicadores que revisan la totalidad de las funciones sustantivas de una Institución de Educación Superior (pública o particular) con el propósito de establecer su perfil en el marco general de IES mexicanas y así permitirle el acceso a la Asociación y garantizar su permanencia. Para ANUIES es importante conocer la forma en que una IES cumple con sus propósitos y se hace cargo de la responsabilidad social que implica trabajar con un bien público como lo es la educación superior (Fresán y Taborga, 1999: 1-10).

Para concluir, Pedro Municio (2000) propone cuatro tipos de Calidad medidos por herramientas distintas y que bien podrían ayudar a comprender la concepción de Calidad sostenida por los distintos enfoques de evaluación de la educación superior que en este capítulo se revisarán, es claro que en cada enfoque se pueden presentar uno o más de estos "tipos" enunciados por Municio (2000: 17-18):

1. *"Calidad de la definición del producto o servicio*. Comprende esencialmente la identificación y selección de necesidades de los clientes (pacientes, estudiantes, empresas, trabajadores, usuarios) y de las condiciones del contexto en que se va a utilizar ese producto o servicio. El primer componente de la Calidad es la adecuación de la definición del producto o servicio a las necesidades de quien va a utilizarlo.
2. *Calidad del diseño*. La Calidad del diseño es una medida de ajuste del producto o servicio a los requisitos demandados por los clientes. No es de Calidad una silla por sus materiales, sino por su adecuación para ver la TV o para trabajar en la oficina. La diferencia está en el diseño. Un programa de matemáticas (diseño de una ejecución futura) puede ser válido (en cuanto a Calidad) para alumnos de estilo cognitivo convergente pero inadecuado para alumnos divergentes.
3. *Calidad de la realización*. Se busca la Calidad en la conformidad entre los requisitos o especificaciones del diseño y el producto o servicio acabado. Lograr esto supone la existencia de requisitos de diseño y la condición de

ser sobrepasados en la realización. Pero, además, implica haber realizado bien las tareas adecuadas y no haber realizado tareas inadecuadas. Ésta es la única etapa de Calidad específicamente interna y su conexión con el cliente viene a través del diseño y, posteriormente, por su aceptación por el destinatario.

4. *Calidad de los efectos*. En esta parte final del proceso de Calidad se analiza prioritariamente desde los receptores externos. Los efectos se reflejan en la satisfacción de los receptores, en el valor que perciben en el producto o servicio, en el desarrollo que han producido en la organización y en su impacto social. Los efectos se valoran por los que reciben el producto o servicio (de una forma directa o indirecta), por la misma institución (que se ve afectada por los procesos y resultados) y por la sociedad, que recibe las consecuencias."

Los tipos de Calidad implícitos en los modelos de evaluación institucional aquí presentados, podrían ser *Calidad de la realización* y *Calidad de los efectos*; ya que por una lado se revisa el cumplimiento de los procesos de acuerdo a un diseño educativo institucional y se valora su impacto en la sociedad a través de los resultados en el aprendizaje que se pueden evidenciar en los egresados de dicha institución educativa, resultados que se conocen gracias a la evaluación que realizan los propios profesionistas graduados por esa casa de estudios y sus empleadores en el sector productivo.

Desde el enfoque educativo existen propuestas que intentan llevar a las aulas, a la práctica educativa real, el concepto de calidad. El núcleo de estas iniciativas es pensar en aquellos factores que materializan la evaluación de la calidad desde el proceso de enseñanza y aprendizaje, superando con ello los enfoques que reducen la concepción de la calidad a la verificación documental de procesos, infraestructuras y servicios que no son otra cosa más que apoyos académicos de gran importancia, pero con carácter adjetivo. Lo que importa garantizar mediante el aseguramiento de la calidad, son los procesos sustantivos de las instituciones

educativas: la enseñanza, el aprendizaje, la investigación, la creatividad y la innovación.

Como se podrá observar a partir de la lectura de este documento, ninguno de los sistemas vigentes establece criterios prescriptivos para definir indicadores capaces de medir estos procesos; en todos los casos se subraya la importancia de que las instituciones cuenten con modelos, normativas, políticas y procedimientos claros para conducir adecuadamente sus funciones sustantivas hacia la responsabilidad social que tienen, pero en ningún caso se encuentran sugerencias detalladas o metodologías que orienten la valoración de los logros de aprendizaje de los estudiantes, se deja esta responsabilidad al arbitrio de cada casa de estudios y de conformidad a su modelo educativo, planeación estratégica y filosofía institucional.

No obstante, algunos especialistas como Malpica (2011) sugieren establecer indicadores que midan los resultados de aprendizaje de los estudiantes en el aula y al respecto apunta lo siguiente con respecto a las deficiencias que se encuentran en los indicadores que usualmente se emplean para valorar la calidad educativa:

1. Porque apuntan a los resultados educativos (número de aprobados, abandonos, calificaciones, etc.), pero no a los procesos que llevan a dichos resultados.
2. Porque hablan de qué enseñar (acreditación de programas y contenidos), pero no del cómo enseñar y evaluar esos contenidos.
3. Porque los indicadores hacen referencia a la organización de las clases (horarios, entregas, documentación, etc.), pero no a lo que se hace dentro de ellas por parte de los docentes (es decir, a su práctica educativa). (Malpica, 2011: 18)

Y más adelante agrega una reflexión con la que este trabajo coincide:

“Por tanto, si no hay indicadores que generen nuevas culturas y comportamientos, todo intento de mejora acabará pareciendo simple burocracia y papeleo sin mucho sentido.” (Malpica, 2011: 18)

En efecto, tal parece que esta sigue siendo una de las tareas pendientes para el diseño de modelos de evaluación de la calidad en educación superior, la dificultad tal vez se encuentre en la diversidad de modelos y finalidades educativas que asumen las instituciones de educación superior, situación que dificulta estandarizar criterios e indicadores que midan los aprendizajes, prueba de ello son las dificultades que ha enfrentado el CENEVAL para acreditar y legitimar la pertinencia de sus exámenes estandarizados por licenciatura que, no obstante ser elaborados por grupos de especialistas de distintas instituciones de educación superior, siguen sin lograr dar cuenta cabal de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes egresados de las IES mexicanas.

Otro factor que limita la homologación de criterios e indicadores de aprendizaje entre las distintas IES mexicanas es el principio de libertad de cátedra que provoca gran diversidad de contenidos de aprendizaje en las aulas universitarias, dependiendo en muchas ocasiones –además del ya citado modelo educativo- de la formación, experiencias y orientaciones de los docentes responsables de impartir los cursos. La cuestión es lograr establecer un equilibrio entre la necesidad de evaluar los aprendizajes, los propósitos declarados por la institución a través de su modelo educativo y la libertad de cátedra.

Es por eso que a la hora de pensar en la calidad de la educación superior y su evaluación periódica con fines de acreditación o certificación, convendría recordar lo que con tino subraya Antoni Zabala (2011):

“De las distintas interpretaciones que se pueden hacer sobre lo que se entiende por calidad en la enseñanza, la única aceptable es aquella que se relaciona con la idea de la mejora continua y que, a su vez, permita identificar la coherencia entre

aquello que se pretende de los estudiantes cuando acaban su formación, lo que de verdad ocurre en las aulas para cumplir con ello y los resultados de aprendizaje obtenidos" (Zabala, 2011: 13)

2.2. La evaluación, acreditación y certificación de programas.

Otro enfoque de evaluación, acreditación y certificación es el que se refiere a los planes y programas de estudio, desde este punto de mira lo más relevante es acercar la observación evaluadora al desempeño específico de un programa académico de cara a sus objetivos de formación y el perfil de egreso comprometido por la institución promotora de dicho plan de estudios en cualquiera de los niveles del tipo superior aprobados en México: Técnico Superior Universitario (TSU), Profesional Asociado (PA), Licenciatura (L), Especialidad (E), Maestría (M) y Doctorado (D).

Valenzuela (2004: 16) define este tipo de evaluación como "evaluación curricular" porque:

"Es un tipo de evaluación en el que se determina el grado en el que un programa educativo está cumpliendo con los propósitos para los que fue creado. Así, cada vez que se quiere evaluar la efectividad de un programa de capacitación para empleados o el funcionamiento de una carrera profesional, hablamos de evaluación curricular."

La evaluación, acreditación y/o certificación de programas académicos es la labor que realizan los CIEES; los organismos acreditadores autorizados por el COPAES y el proceso de otorgamiento del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios por parte de la SEP federal y las autoridades educativas locales. La característica central de este enfoque de evaluación de la educación superior, es que busca identificar las fortalezas, oportunidades, áreas de oportunidad y amenazas que caracterizan el desempeño de un plan de estudios. A manera de ejemplo y para revisar el enfoque teórico que sustenta este modo de hacer la evaluación se

presentan algunos de los aspectos más relevantes contemplados por el *Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos del Nivel Superior 2012*, elaborado y difundido por el COPAES (COPAES, 2012).

Cabe señalar que cada uno de los organismos acreditadores reconocidos por el COPAES, cuentan con sus propias metodologías, indicadores y/o criterios de evaluación de los programas académicos sujetos al proceso de acreditación; no obstante el COPAES establece un marco general al que deberán apegarse los organismos acreditadores con el propósito de:

"[…] dar congruencia y consistencia a los procesos de acreditación de programas académicos, independientemente del área de conocimiento e incluso disciplina de que se trate y compartir una misma visión sobre los conceptos de acreditación y calidad de un programa académico." (COPAES, 2012: 3)

Entre los propósitos explícitamente señalados para justificar la difusión del *Marco General*, se encuentran los siguientes (COPAES, 2012: 4):

- ✓ Homologar la nomenclatura.
- ✓ Construir indicadores que resulten claros, concretos y medibles, por categoría de análisis y criterio.
- ✓ Eliminar indicadores difíciles de medir.
- ✓ Evitar información que no aporte elementos relevantes para la acreditación.
- ✓ Identificar elementos indispensables para la fundamentación de los criterios para la evaluación del programa académico.
- ✓ Sistematizar la información que es común para todos los Organismos Acreditadores; con lo que entre otras cosas se evitará recabar la misma información varias veces y de distintas formas.
- ✓ Facilitar el registro de la duración de un proceso de acreditación.
- ✓ Registrar las recomendaciones formuladas al programa académico.

De este modo el COPAES se asegura de armonizar el marco teórico de referencia al que deberán acudir los distintos organismos acreditadores para contribuir, con sus acciones de evaluación y acreditación, a la mejora de la educación superior de México, tanto en instituciones públicas como particulares.

A reserva de profundizar más adelante en la metodología aplicada por el COPAES y sus organismos reconocidos, por ahora se enunciará que este Consejo ha propuesto un *eje estructurante* (COPAES, 2012) que establece los lineamientos técnico-metodológicos para el análisis, evaluación y eventual acreditación de los programas académicos. Este *eje* se compone de: categorías de análisis; criterios; indicadores y estándares. Las categorías de análisis que agrupan elementos con características comunes que serán revisados por los organismos acreditadores son (COPAES, 2012: 5):

1. Personal Académico.
2. Estudiantes.
3. Plan de Estudios.
4. Evaluación del Aprendizaje.
5. Formación Integral.
6. Servicios de Apoyo para el Aprendizaje.
7. Vinculación-Extensión.
8. Investigación.
9. Infraestructura y Equipamiento.
10. Gestión Administrativa y Financiamiento.

Si se observa con cuidado, estas categorías de análisis propuestas por el COPAES para realizar la evaluación y acreditación de programas académicos, contemplan aspectos muy semejantes a los observados por la evaluación institucional, de ahí que especialistas en materia de evaluación de la educación superior como Olmos (2002) consideren – a partir de la experiencia de organismos acreditadores anglosajones- que primero se debe realizar un proceso de autoestudio, evaluación y acreditación institucional, antes de transitar hacia la

acreditación de programas académicos, porque éstos sólo serán posibles en la medida en que se inscriban en un marco institucional de desarrollo coherente con una filosofía y modelo educativo que se concretan en propósitos de planeación estratégica institucional.

En el caso del enfoque de evaluación de programas académicos que aplican los CIEES, se trata de un sistema que al decir de Municio (2000: 12):

"Está enfocado a considerar el centro educativo como una institución al servicio de la sociedad, la cual debe tomar directamente sus decisiones, sin más intermediarios que los que gestionan la institución […] El nuevo sistema no rechaza las exigencias administrativas iniciales ni los controles de acreditación posteriores, siempre que sus consecuencias no se conviertan en fines perversos contra la Calidad."

Desde esta perspectiva, los CIEES se establecen con fines de evaluación diagnóstica para la mejora de los programas académicos que ofrecen las IES mexicanas –públicas y particulares- pero sin fines de acreditación o certificación. Es así como los CIEES determinan el nivel de desarrollo en que se encuentra un plan y programa de estudios y pueden ser parte del proceso de planeación institucional hacia la mejora continua de los procesos académicos que a mediano plazo faciliten el acceso de un programa académico a un estatus de acreditación ante algún organismo reconocido por el COPAES. Para algunas instituciones, el proceso de evaluación de CIEES se ha convertido en un modelo de preparación para, posteriormente, acreditar sus programas académicos:

"Actualmente, los CIEES cuentan con un Marco y una Metodología General para la Evaluación, cuyo propósito es fomentar los procesos de autoevaluación y valorar de manera rigurosa pero a la vez clara y transparente, los aspectos y requisitos con los que debe cumplir un programa para ser reconocido por su buena calidad y desde luego, que todo organismo acreditador reconocido por el COPAES evalúa en sus procesos de acreditación y que son los siguientes:

personal académico; currículum; métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje[11] de los estudiantes; servicios institucionales para el aprendizaje de los estudiantes; alumnos; infraestructura y equipamiento de apoyo al desarrollo del programa; líneas y actividades de investigación, en su caso, para la impartición del programa; vinculación; normatividad institucional que regule la operación del programa; conducción académico-administrativa; proceso de planeación y evaluación; gestión administrativa y el financiamiento, así como criterios, indicadores y estándares de evaluación asociados a cada uno de ellos." (CIEES, 2010: 2)

La correlación existente entre CIEES y COPAES busca identificar las prioridades de acción que las IES deben emprender para asegurar la calidad de sus programas académicos con fines de elevar los resultados de aprendizaje de los estudiantes matriculados en dichos programas y posteriormente obtener una acreditación reconocida por COPAES. Un programa reconocido por su buena calidad (acreditables) a través de su clasificación en el Nivel 1 del Padrón de los CIEES, se encuentra habilitado para obtener una acreditación. Los otros dos niveles establecidos por los CIEES para clasificar los programas académicos son: Largo Plazo para su logro (programas que requieren más de 2 años para ser de buena calidad) y Mediano Plazo para su logro (programas que necesitan de 1 a 2 años para ser de buena calidad).

[11] Con respecto a la medición de los aprendizajes, el marco de referencia del COPAES y los modelos de los distintos organismos, no establecen un enfoque prescriptivo de lo que se debe esperar de los aprendizajes de los estudiantes, sólo establecen la necesidad de que existan modelos para garantizar el cumplimiento de los aprendizajes comprometidos en cada programa académico evaluado y que dichos modelos sean coherentes con el perfil de egreso comprometido en el plan de estudios. Los tres parámetros que se establecen como válidos son, por un lado, que los egresados del programa académico sujeto a evaluación, hayan sido evaluados por los Exámenes Generales de Egreso de Licenciatura del CENEVAL y dependiendo de los resultados obtenidos en dicho proceso se determina el logro educativo de la institución. El segundo es la evaluación de los empleadores y el tercer parámetro son los estudios de egresados en los cuales se les pregunta a los profesionistas acerca de los aprendizajes adquiridos de mayor utilidad en el mundo laboral, así como aquellos aprendizajes que les faltaron o los que no sirvieron para su mejor desempeño profesional. Cada institución define sus instrumentos para investigar este tipo de información y lo que los organismos acreditadores verifican es la existencia de esta información y los niveles de logro por ellas expresados, para -con base en esto- determinar el nivel de calidad que le corresponde acreditar al programa académico y las recomendaciones que se deberán atender para su mejora.

De esta manera la evaluación de los CIEES facilita los procesos de planeación para el desarrollo académico de las IES porque establecen con claridad las áreas de oportunidad que presentan los programas académicos, racionalizando así la asignación de recursos para el logro de los propósitos educativos e institucionales de una casa de estudios superiores en proceso de evaluación de sus programas académicos.

Por último, la certificación de los programas académicos es responsabilidad exclusiva de la autoridad educativa federal, así como de las autoridades de educación de las entidades federativas mediante el trámite para la obtención del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) que se regula en México con base en los artículos 47, 48, 54, 55, 56 y el Capítulo VI de la *Ley General de Educación* (SEP, 2012), así como por el *Acuerdo 279* de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2000).

Los enfoques de Calidad que involucran los procesos de evaluación, acreditación y certificación de programas que en esta sección se describieron corresponden a lo que Malpica (2011) denomina “calidad y excelencia educativa desde el aula”; porque se evalúa la pertinencia del plan de estudios con respecto a las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas de la sociedad en la que se inscribe el programa académico; así como su adecuada realización en términos de lo propuesto por su diseño curricular para el mejor logro del proceso de enseñanza-aprendizaje con respecto al perfil de egreso establecido en el plan y programa de estudios.

2.3. La certificación de personas.

La certificación de personas se presenta en México a partir de dos grandes programas promovidos por el Estado mexicano:

- El programa de certificación vía Acuerdo 286 y exámenes de CENEVAL.

- El Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) a través del Sistema Nacional de Competencias.

La certificación de personas, es un enfoque de evaluación de la educación superior que responde a una pregunta básica ¿qué debe saber hacer?, al decir de González y González (2004: 37):

"Son las habilidades y aptitudes que deben formarse en el alumno para que se desarrolle eficazmente como un profesionista de su disciplina. Dichas habilidades y aptitudes se obtienen a través de un proceso de capacitación que está vinculado con la concepción que se tenga del área de conocimiento como una profesión (ambiente de trabajo, oferta, demanda, tipos de praxis, etcétera)."

Desde esta óptica se entiende que las personas no sólo adquieren conocimientos en las aulas universitarias mediante mecanismos de enseñanza-aprendizaje formalmente organizados, sino que también existen estrategias de adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes para la vida y el trabajo, que son válidas para un ejercicio profesional y técnico exitoso pero que hasta hace unos años no tenían posibilidades de ser reconocidos en el sistema educativo nacional.

A partir de la emisión de la *Ley General de Educación* en el año de 1993 (SEP, 2012), México abrió paso al reconocimiento formal de saberes adquiridos en la práctica de un oficio o profesión. Específicamente, en los artículos 37, 44, 45 y 64 de la *Ley General de Educación* y en el *Acuerdo 286* publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 30 de octubre de 2000 (SEP, 2000b); se establece el marco jurídico que da pie al reconocimiento y certificación de la experiencia técnica, educativa o profesional de las personas. Se asignó a la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR) de la SEP federal, la responsabilidad de regular estos procesos y ahora es posible que los ciudadanos mexicanos accedan a un certificado de estudios de bachillerato e incluso a títulos profesionales mediante el Reconocimiento de Saberes Adquiridos y la realización de Exámenes que acrediten los conocimientos de estas personas, estos

exámenes los elabora CENEVAL y son herramienta fundamental para el cumplimiento de estos propósitos de certificación de personas[12].

En el caso del Programa CONOCER, se emitieron en el mes de noviembre del año 2009, las *Reglas Generales y criterios para la integración y operación del Sistema Nacional de Competencias* (SEP, 2009) que con fundamento en el artículo 45 de la *Ley General de Educación* (SEP, 2012), determina que:

"[…] procurará la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas, que permitan a quien la recibe desarrollar una actividad productiva demandada en el mercado, mediante alguna ocupación o algún oficio calificados…" (SEP, 2009: 1)

De este modo se abren en México dos escenarios para la certificación de las personas:

1. *Certificación de conocimientos:* correspondientes a los adquiridos para acreditar la obtención del certificado de educación media superior, certificado de estudios de Técnico Superior Universitario y licenciatura, así como para la obtención de un título de educación superior por medio del reconocimiento de saberes adquiridos y/o la realización de un Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL-CENEVAL) según lo dictamine el Comité Técnico que para tal propósito organice la autoridad educativa a través de la DGAIR (SEP, 2000b).
2. *Certificación de competencias:* reconocimiento de validez oficial en todo el país, de la competencia laboral demostrada por una persona, independientemente de la forma en que se haya adquirido, a través de un proceso de evaluación realizado a partir de un estándar de competencia

[12] Como se comentó antes, CENEVAL continúa diseñando y aplicando exámenes estandarizados elaborados a partir de cuerpos colegiados por líneas de formación profesional, integrados por especialistas invitados, provenientes de distintas IES –públicas y particulares-. Los Exámenes Generales de Egreso de Licenciatura (EGEL) los Exámenes de Admisión a la educación media superior (EXANI-I), los Exámenes de Admisión a la Educación Superior (EXANI-II) y los de ingreso al posgrado (EXANI-III) siguen siendo instrumentos estandarizados de evaluación que tienen la dificultad de evaluar una multiplicidad de prácticas educativas en las aulas de educación superior, con enfoques pedagógicos diversos y variados modelos educativos. Ahí también radica la complejidad de la evaluación de la educación superior en México.

inscrito en el Registro Nacional de Estándares de Competencia, por una Entidad de Certificación y Evaluación de Competencia u organismo Certificador autorizado por el CONOCER para tales fines. (SEP, 2009)[13]

Los enfoques teóricos de Calidad que estos modelos de certificación de personas asumen, son los correspondientes a la *Calidad de la realización* y *Calidad de los efectos* porque, por una parte se pondera el valor de los conocimientos adquiridos de forma autodidacta y/o por la práctica de un oficio o profesión y, por otro lado, se enfocan a los efectos, a los resultados medibles por el sector productivo, del ejercicio laboral de una persona. En este sentido y con respecto al segundo aspecto, para la determinación de un Estándar de Competencia laboral en CONOCER se requiere de la intervención de un Comité de Gestión por Competencias integrado por representantes del sector productivo, social y de los trabajadores, esto permite que la definición de un Estándar de Competencia, sea el resultado de la valoración de sus efectos en el mundo laboral y del consenso de los sectores de la sociedad y el sector productivo.

2.4. La certificación de procesos.

La certificación de procesos es un modelo de evaluación que aplican distintas IES en México con el objetivo de mejorar su desempeño y servicios, optimizar los recursos disponibles para el cumplimiento de sus propósitos educativos y garantizar la calidad de su gestión contable y administrativa. Su punto de partida teórico es la evaluación de la *Calidad Total* de las organizaciones establecido por el Premio Deming, el Premio Baldrige, el EFQM de Excelencia, el RUECA y las Normas ISO 9000. (Municio, 2000)

[13] CONOCER certifica estándares de competencia laboral específicos, no certifica profesiones. En este sentido, a la fecha se tienen aprobados 397 estándares de competencia laboral según la información publicada por la SEP el 1 de febrero de 2014 en el sitio: http://www.conocer.gob.mx/index.php/estandaresdecompetencia.html Los ramos de ejercicio laboral que certifican los estándares de CONOCER son tan variados, como variadas pueden ser las funciones de trabajo que las personas cumplen en la industria, la agricultura, la ganadería y los servicios.

La Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR) es la que ha desarrollado una de las metodologías más adecuadas para educación superior a través de la *Guía para la Aplicación de la Norma UNE-EN ISO 9001-2008 en el sector educativo* (Alonso, 2010), este documento establece:

"Así, en la década de los ochenta, las organizaciones productoras de bienes comenzaron a implantar sistemas de aseguramiento de la calidad, y en los años noventa fueron las organizaciones de servicios quienes adoptaron los sistemas como herramientas útiles para la gestión de la calidad.

Las organizaciones educativas no fueron ajenas a los buenos resultados obtenidos en otros sectores y optaron por trasladar la experiencia a sus centros, esperando que les ayudara a sobrevivir en un mercado más competitivo.

Los resultados fueron notables, la implantación de sistemas de gestión de la calidad les permitió aumentar la satisfacción de sus clientes –estudiantes, padres, tutores, administración educativa, empresas, sociedad, etcétera- y mejorar tanto la gestión como los servicios educativos que ofrecían. La sistematización de procedimientos y prácticas también les ayudó a disponer de un vehículo de transmisión del conocimiento, del saber hacer, y a mantenerlo como patrimonio del centro." (Alonso, 2010: 9)

De este modo se introduce al lector en el conocimiento de un estándar de calidad de gestión enfocado a la mejora de los procesos con el propósito de satisfacer las expectativas de los clientes. Es claro que este lenguaje netamente empresarial, no necesariamente coincide con el carácter formativo de la educación superior, sin embargo resulta de utilidad a la hora de revisar la eficiencia de los servicios que las IES ofrecen a sus estudiantes. La lógica empresarial que rige a buena parte de las Normas de la familia ISO-9000, puede ser pertinente a la hora de establecer mejoras a las políticas y procedimientos de atención escolar, a la par de permitir el establecimiento de modelos de gestión del conocimiento institucional mediante sistemas de bases de datos que facilitan el acceso a la toma de decisiones a partir de la experiencia adquirida:

“Mientras la Norma ISO 9001 especifica los requisitos de un sistema de gestión de la calidad, se centra en la eficacia del sistema para dar cumplimiento a los requisitos del cliente y puede utilizarse para certificación o con fines contractuales, la Norma ISO 9004 va más allá, facilitando la mejora continua del funcionamiento de la organización, su eficacia y su eficiencia global. “ (Alonso, 2010: 13)

Es muy claro que este enfoque de calidad corresponde a lo que Municio (2000) ha llamado *Calidad del diseño* y *Calidad de los efectos*, porque toma como punto de partida la existencia de procesos que cumplan con las expectativas de servicio demandadas por los estudiantes (entendidos como clientes en estos esquemas de gestión empresarial), es decir que a partir de la conformidad del servicio con las exigencias de sus receptores se establece un estándar de calidad. Asimismo, se habla de calidad de los efectos, porque un punto importante para la obtención de estas certificaciones es la valoración de sus efectos en los receptores de los servicios educativos y sus resultados.

Estos modelos lo que certifican es la existencia de sistemas de gestión de la calidad que se caracterizan, en lo fundamental, por los siguientes componentes según lo descrito por Alonso (2010: 11-20):

- Manual institucional de calidad.
- Formatos estandarizados de procesos.
- Control de los documentos.
- Control de los registros.
- Políticas de calidad.
- Enfoque al cliente.
- Planificación del sistema de calidad.
- Dirección y responsabilidades de gestión.
- Mecanismos de comunicación de las políticas y procedimientos.
- Realización del producto.
- Compras.
- Producción y prestación del servicio.

- Gestión de recursos.
- Medición, análisis y mejora.

El enfoque al cliente y su satisfacción, a través de políticas y procedimientos validados en el marco de un sistema de gestión de la calidad, es el objetivo central de estos modelos de certificación que han contribuido al mejoramiento de los sistemas de gestión escolar y a la eficiencia en el manejo de los recursos con los que cuentan las instituciones de educación superior. Cabe señalar que gracias a estos procesos se han instrumentado políticas de servicios y control escolar que abrevian tiempos para la atención y seguimiento de los asuntos de administración escolar de los estudiantes y docentes. Es claro que las instituciones tienen una responsabilidad social con los estudiantes y ellos exigen –como ciudadanos informados- adecuadas condiciones de servicio y atención.

Esta manera de entender la calidad de la educación forma parte de un paradigma social de las sociedades avanzadas que considera a los ciudadanos con la capacidad suficiente para elegir su forma de vivir en el ámbito privado y público. También corresponde a ese momento de la *antropoética* (Morin, 1999) que define a la democracia contemporánea:

“La democracia se funda sobre el control del aparato del poder por los controlados y así reduce la esclavitud (que determina un poder que no sufre la autorregulación de aquellos que somete); en este sentido la democracia es, más que un régimen político, la regeneración continua de un bucle complejo y retroactivo: los ciudadanos producen la democracia que producen los ciudadanos.” (Morin, 1999: 102)

CAPÍTULO 3.

Modelos de evaluación, acreditación y certificación de instituciones, programas y personas en la educación superior de México.

Introducción

En las páginas que siguen el lector tendrá la oportunidad de conocer el funcionamiento de cada uno de los organismos dedicados a la evaluación, acreditación y certificación en México, el propósito de realizar esta revisión puntual es identificar las constantes que se presentan en las políticas y procedimientos de cada uno de los modelos vigentes más importantes para la evaluación, acreditación y certificación de la educación superior.

Como en los otros capítulos no se omite situar las líneas de crítica que han surgido en cada uno de los casos estudiados, pero también se reconocen los logros alcanzados y los retos que asumen cada uno de ellos.

Este capítulo revisa un total de trece organismos con sus correspondientes metodologías de evaluación, acreditación y certificación para que –según sea el caso- se facilite la identificación de los procesos homologables entre los distintos modelos y aquellos que son francamente irreconciliables por su propósito, conceptualización y enfoque. No obstante el esfuerzo de síntesis que se desplegó en el análisis de cada organismo, la complejidad de cada modelo obligó a extenderse en su descripción para tener una ponderación más correcta de su impacto y trascendencia.

3.1. Sistema de Acreditación de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A. C. (FIMPES).

La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A.C. (FIMPES) es un organismo evaluador de enfoque institucional que desde 1994 diseñó un sistema de acreditación que ha permitido a poco más de cien IES particulares del país, incorporar procesos de planeación y evaluación alineados con sus propósitos educativos y con ello garantizar que los servicios que ofrecen a la sociedad mexicana son pertinentes y oportunos (FIMPES, 2013a).

Actualmente FIMPES ha diseñado un nuevo *Sistema de Acreditación a través del Desarrollo y Fortalecimiento Institucional (Versión III)* (FIMPES, 2013a) que

enfatiza la efectividad institucional como núcleo de su proceso de acreditación. En este sentido FIMPES define lo siguiente:

“En síntesis, la acreditación institucional con énfasis en la efectividad institucional es el proceso mediante el cual una agencia acreditadora confiable, objetiva, independiente, transparente y que funciona a través de órganos colegiados, valida que una institución educativa cuenta con un proceso sistemático de planeación y evaluación, que le permita verificar la concordancia entre sus propósitos institucionales y su etapa de desarrollo, a través de evidencias; y que utiliza esta información en la toma de decisiones; todo ello con la finalidad de mejorar los resultados educativos.” (FIMPES, 2013a: 13)

La principal característica de este nuevo sistema es el enfoque a los resultados, más que a los procesos que hicieron posible su cumplimiento. Las versiones anteriores del sistema, la que se publicó y aplicó de 1994 a 2002 y la que operó desde 2002 hasta el 2011 en que nace la versión vigente, centraban su atención en el cumplimiento de 180 indicadores que validaban fundamentalmente la existencia de una estructura normativa, orgánica y procedimental capaz de sostener el cumplimiento de los propósitos educativos planteados por la institución.

El modelo actual no establece indicadores o “debes” de cumplimiento, sino criterios de referencia de los cuales cada institución deberá derivar sus indicadores de cumplimiento y los estándares o unidades de medida que establecen los valores a los que podría remitirse un indicador. En el modelo actual se establecen un total de 20 criterios de capacidad que se refieren a las condiciones que la institución tiene para dar cumplimiento a sus propósitos educativos y 19 criterios de efectividad que remiten a los resultados verificables en los aprendizajes de los estudiantes y egresados de la institución y su impacto en la sociedad.

A continuación se presenta un ejemplo de los criterios de efectividad agrupados en el capítulo IV (Programas Académicos) y en el capítulo VI (Estudiantes) del

sistema de acreditación de FIMPES y que muestran la manera en que este modelo de acreditación institucional busca identificar los logros de una casa de estudios superiores en el aprendizaje de los estudiantes:

Efectividad	Indicador 4.2. La institución demostrará que logra sus perfiles de egreso en todos sus programas. (Efectividad)

Efectividad	Indicador 6.1. La institución evidenciará la existencia y aplicación de procesos, procedimientos y políticas que sean coherentes con su misión institucional y permitan a los estudiantes su desarrollo durante su ingreso, permanencia y egreso. (Efectividad)
Efectividad	Indicador 6.3. La institución demostrará la existencia de programas para ayudar a los estudiantes a superar sus deficiencias académicas y para abatir los índices de reprobación y deserción estudiantil; y contará con evidencia documental de la aplicación y efectividad de dichos programas. (Efectividad)
Efectividad	Indicador 6.4. La institución demostrará que cuenta con un sistema de información que sistematice los datos referentes a los estudiantes en sus distintas etapas en la institución (ingreso, trayectoria y egreso), y que utiliza los resultados en la planeación y en la mejora continua de dichos sistemas. (Efectividad)
Efectividad	Indicador 6.5. La institución demostrará que evalúa la calidad de los servicios al estudiante y que emplea los resultados de dicha evaluación en la implementación de acciones de mejora continua. (Efectividad)

Fuente: (FIMPES 2013a)

Como se puede observar, los criterios señalan las obligaciones que la institución tiene con el logro de los objetivos de aprendizaje señalados en los perfiles de egreso de los programas, pero los mecanismos que se sugieren revisar no establecen de forma prescriptiva y detallada, formas de medición de las actividades desarrolladas en las aulas para abatir el rezago escolar o disminuir la deserción e incluso para lograr los perfiles de egreso. Esto es una decisión exclusiva de las instituciones y lo que FIMPES corrobora es la existencia de estos mecanismos pero no dice cómo hacerlo.

Los criterios se organizan alrededor de diez grandes capítulos que son (FIMPES, 2013a: 27-49):

Capítulo		Criterios de capacidad	Criterios de efectividad	Total de criterios/capítulo
I.	Filosofía Institucional	1	1	2
II.	Planeación	2	1	3
III.	Normatividad	2	0	2
IV.	Programas Académicos	3	5	8
V.	Personal	3	3	6

	Académico			
VI.	Estudiantes	1	4	5
VII.	Personal Administrativo	2	1	3
VIII.	Apoyos Académicos	2	3	5
IX.	Recursos Físicos	2	1	3
X.	Recursos Financieros	2	0	2
TOTALES		**20**	**19**	**39**

Cuadro 8: elaboración propia.

La acreditación de la FIMPES se renueva cada siete años, pero el proceso de planeación y evaluación en el que se sustenta debe cumplirse todo el tiempo, es decir, la institución incorpora la cultura de la evaluación como parte sustantiva de su quehacer educativo. Las etapas en que se cumple formalmente el proceso para renovar o alcanzar la acreditación tienen una duración aproximada de dos años y son las siguientes:

Figura 1: elaboración propia.

A la fecha, las instituciones acreditadas por FIMPES lo han hecho mediante la versión II del Sistema de Acreditación, sin embargo, las IES que están iniciando el proceso de renovación de su estatus de acreditación, lo están haciendo mediante la tercera versión del sistema y se espera que para el año 2015 renueven su acreditación. Según los datos que se presentan en la página oficial de FIMPES:

"De las 106 instituciones que a la fecha se encuentran asociadas, 80 (75.5%) están acreditadas y 26 (24.5%) por acreditar. El detalle del estatus de los miembros acreditados, de acuerdo a las distintas modalidades, es el siguiente:

Lisa y llana	46	57.5%
Sin observaciones	25	31.2%
Con recomendaciones	8	10%
Con condiciones	1	1.2%
TOTAL	**80**	**100.0%**

Cabe hacer notar que el 90% de las instituciones acreditadas cuentan con la modalidad lisa y llana o sin observaciones y, merece mención especial, que 34 de las asociadas tienen ya el Registro de Excelencia Académica que otorga la Secretaría de Educación Pública." (2013c)

Es importante señalar que las IES que desean incorporarse a la FIMPES en calidad de afiliados, deben aplicar la versión III del Sistema de Acreditación, previo cumplimiento de un procedimiento denominado "Requisitos de elegibilidad" mediante el cual una IES interesada en ingresar en calidad de "Miembro aspirante" de la FIMPES y para garantizar que se encuentra en condiciones de iniciar el Autoestudio para su posterior acreditación, realiza un proceso reducido de autoevaluación y es visitada por un par de académicos que validan el cumplimiento de estándares mínimos de calidad que permitan pensar en las posibilidades reales de que esta institución acceda a una acreditación FIMPES.

El sistema de acreditación de FIMPES ha obtenido logros significativos en la mejora de la educación superior particular de México, su aplicación ha permitido el establecimiento de una cultura de la evaluación en instituciones cuyo principal propósito era la captación de matrícula. No obstante los logros de este modelo de evaluación para la acreditación institucional, existen críticas con respecto a la imparcialidad con la que se realizan las evaluaciones ya que son las propias IES particulares -a través de sus académicos- las que conducen las visitas y dictaminan la totalidad del proceso, sin embargo existe evidencia de instituciones que han tenido que dejar FIMPES por no cumplir satisfactoriamente con el proceso de autoestudio. Además de que en la composición de los Equipos Visitadores y la Comisión Permanente de Dictaminación participan académicos que no deben presentar conflictos de interés con la institución a la que evalúan, de ser así lo tienen que declarar para que no realicen esa tarea.

Recientemente, para salvaguardar la integridad del proceso de acreditación, FIMPES ha incorporado a los Equipos de Visita y a la Comisión Permanente de Dictaminación a funcionarios de la SEP e incluso a representantes de un organismo de acreditación norteamericano (*Western Association of Schools and*

Colleges) con el que FIMPES firmó recientemente un convenio de colaboración para el reconocimiento mutuo y la convalidación de la acreditación WASC en el marco del sistema de acreditación de FIMPES.

Al interior de la SEP existe una discusión en torno a la posibilidad de continuar con la vigencia del Convenio SEP-FIMPES en el marco de la reformulación del *Acuerdo 279*, porque algunos funcionarios consideran que el tratamiento que se le da a las IES FIMPES con estatus de Acreditada Lisa y Llana, atenta en contra del principio de equidad que debe permear a la totalidad de las acciones de la autoridad educativa. La discusión no es abierta, por lo que sólo se conoce lo que en conversaciones informales comunican algunos funcionarios de la SEP a representantes de la FIMPES o a algunos rectores de IES afiliadas acreditadas.

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

Como ya se ha explicado el COPAES es un órgano que otorga validez a las funciones desarrolladas por organismos acreditadores de programas académicos, en su sitio oficial define lo siguiente con respecto a la acreditación de un programa académico de nivel superior (COPAES, 2013c):

“Es el reconocimiento público que otorga un Organismo Acreditador en el sentido de que cumple con determinados criterios y parámetros de calidad. Significa también que el programa tiene pertinencia social. Los mecanismos previstos para asegurar la calidad de la educación son la evaluación diagnóstica y la acreditación. La primera, realizada por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, CIEES, valora los procesos y prácticas de una institución de educación superior en su totalidad o de algún programa en específico, otorgándoles un nivel, mientras que la acreditación que realizan los Organismos Acreditadores reconocidos por el COPAES, es el resultado de un proceso cuyo objetivo es el de reconocer pública y formalmente, que se cumple con criterios de calidad, fomentando la mejora continua a través de la recomendaciones que formulan. La acreditación tiene una vigencia de cinco años;

a este término, los programas son reevaluados considerando las recomendaciones realizadas."

Como ya se revisó en el capítulo anterior, la función del COPAES es otorgar reconocimientos formales a favor de organismos acreditadores de planes y programas de estudio de educación superior (COPAES, 2013d). En ese sentido, tiene la responsabilidad de garantizar que las asociaciones civiles creadas para conducir los procesos de acreditación de programas académicos del tipo superior en México, cuenten con los procedimientos, capacidades e imparcialidad requeridos para garantizar la objetividad de sus acreditaciones.

Es importante señalar que el *Convenio Modificatorio de Colaboración SEP-COPAES* firmado el 8 de septiembre de 2011 (COPAES, 2013d), establece en sus Cláusulas 11, 12, 13, 14 y 15 nuevas facultades al COPAES para apoyar a al SEP en tres aspectos fundamentales:

- Reconocimiento de organismos acreditadores internacionales de programas académicos.
- Apoyo para la definición de equivalencias y revalidaciones de diplomas, títulos y grados correspondientes a estudios de tipo superior cursados en otros países y que como consecuencia de los convenios binacionales firmados por México, deberán tener una acreditación en el país de origen.
- Fortalecimiento de la función capacitadora del COPAES para la formación, actualización y certificación de especialistas en evaluación y acreditación de la educación superior.

Para conocer la metodología aplicada por el COPAES y sus organismos acreditadores, se revisará en primera instancia el *Marco General para los procesos de Acreditación de Programas Académicos del Nivel Superior 2012* (COPAES, 2012), para después explicar la aplicación de los procedimientos en el caso del organismo acreditador de programas académicos con mayor antigüedad en México: el Consejo de Acreditación de Enseñanza de la Ingeniería, A.C. (CACEI).

El *Marco de Referencia* (COPAES, 2012) establece un *eje estructurante* que sirve para establecer los lineamientos teórico-metodológicos para la evaluación y acreditación de programas académicos por los organismos acreditadores. Como ya se vio en el capítulo anterior, son 10 categorías las definidas por el *Marco de Referencia 2012*, se entiende por *categorías* (COPAES, 2012: 4):

"Son aquellas que permiten agrupar a los elementos con características comunes, que serán evaluados por los organismos acreditadores."

Un segundo elemento del llamado *eje estructurante* son los *criterios* (COPAES, 2012:4):

"Son los referentes definidos a priori, con base en los cuales se emitirán los juicios de valor. Describen los diferentes elementos que conforman a una categoría de análisis."

La tercera dimensión de análisis en el modelo de COPAES son los *indicadores* (COPAES, 2012: 4):

"Son los enunciados que describen los elementos cuantitativos y/o cualitativos que se analizan en los criterios mediante los que se busca encontrar la calidad de aspectos específicos del programa académico."

Y por último se define a los *estándares* (COPAES, 2012: 5) que:

"Son los valores ideales o deseables de un indicador, previamente establecidos por el Organismo Acreditador y que servirán para ser contrastados con los índices del programa."

Estas cuatro dimensiones del *eje estructurante*, operan en cada uno de los sistemas de acreditación diseñados por los organismos acreditadores. Por otro lado, a diferencia de lo revisado en FIMPES, los organismos reconocidos por el COPAES deben definir -además de los criterios- sus indicadores y estándares específicos con respecto a los cuales se valorará el nivel de logro del programa académico. Asimismo, el *Marco de Referencia 2012* propone cinco anexos con

formularios diversos que deben ser enviados al COPAES por el organismo acreditador como parte del proceso de gestión del conocimiento de los procesos de acreditación desarrollados con las IES, los formatos anexos son (COPAES, 2012):

1. **Ficha técnica**: reúne los datos generales de la Institución, Facultad, Escuela, División o Departamento cuyo programa académico iniciará el proceso de evaluación y acreditación. Se presentan datos como la filosofía, los objetivos estratégicos y la estructura de la dependencia a la que está adscrito el programa académico, así como su misión, visión, objetivos, planta docente y matrícula, todo esto con el propósito de ofrecer una visión global de la institución y el programa académico.
2. **Planta docente por categoría y nivel de estudios**: ofrece una visión detallada del perfil de profesores con los que se gestiona el programa académico.
3. **Índices de rendimiento escolar/alumnos que aprobaron el EGEL-CENEVAL**: de esta manera el COPAES obtiene información acerca de los resultados de aprendizaje de los estudiantes matriculados en el programa académico.
4. **Estructura financiera de la Facultad, División o Departamento:** de este modo el COPAES cuenta con información transparente acerca de la procedencia y destino de los recursos financieros que garantizan la viabilidad del programa académico.
5. **Seguimiento de recomendaciones:** es un formato que facilita al COPAES el registro de las recomendaciones emitidas por los organismos acreditadores y así medir el impacto que la acreditación tiene en la mejora de la educación superior en México.

Este conjunto de anexos, le permiten al COPAES conocer indicadores clave para el buen funcionamiento del programa y así integrar información pertinente para la producción de conocimiento acerca del estado que guarda la educación superior mexicana. En otras palabras, si se considera que ya son casi tres mil los

programas académicos evaluados por COPAES, la visión que provee la información recabada a través de los anexos, será muy valiosa para conocer la compleja realidad de la educación superior en México.

A continuación se presenta un cuadro que resume el número de criterios que integran cada una de las diez categorías de análisis definidas por el *Marco de Referencia 2012* (COPAES, 2012):

CATEGORÍA	NÚMERO DE CRITERIOS
Personal Académico	8
Estudiantes	6
Plan de Estudios	8
Evaluación del aprendizaje	2
Formación integral	7
Servicios de apoyo al aprendizaje	3
Vinculación-Extensión	6
Investigación	4
Infraestructura y Equipamiento	2
Gestión administrativa y financiamiento	3
TOTAL	**49**

Cuadro 9: elaboración propia

En este punto es oportuno establecer que la mayoría de los procedimientos de acreditación siguen una ruta semejante a la siguiente:

Figura 2: elaboración propia con base en De la Garza (2008)

Más allá de este proceso general, en el caso del Consejo de Acreditación de Enseñanza de la Ingeniería, A.C. (CACEI) y de otros organismos reconocidos por COPAES el procedimiento que se sigue atiende estas etapas (CACEI, 2013):

- Capacitación para el personal del programa académico que llevará el proceso interno. Esto tiene un costo que cubren las instituciones interesadas en acreditar sus programas.
- Solicitud elaborada por la máxima autoridad de la institución solicitando al CACEI la puesta en marcha del proceso.
- Pago de la cuota establecida por los servicios de acreditación, cada organismo acreditador tiene sus cuotas definidas.
- Envío de información para la Acreditación que incluye: guía de autoevaluación, tablas y encuestas, tabla con el resumen de la evaluación

de los indicadores, matriz FODAC y el calendario de actividades del periodo escolar en que se realizará la visita.

- CACEI revisa la información para la Acreditación y si no hay observaciones o correcciones se continuará con el proceso.
- CACEI propone un Comité Evaluador al programa académico que deberá manifestar su acuerdo.
- El Comité Evaluador realizará una o más visitas al programa en cualquiera de las fechas en que hay labores. Este Comité Evaluador propone recomendaciones al programa académico, éstas son revisadas y sostenidas por la Comisión Técnica de la Especialidad que recomienda al Comité de Acreditación.
- CACEI realiza un proceso interno de evaluación para emitir un dictamen. El Comité de Acreditación de CACEI dictamina a la institución.
- Los dictámenes pueden ser: programa acreditado, programa no acreditado y aplazamiento del dictamen.

En la totalidad de los sistemas de indicadores diseñados por los organismos acreditadores éstos se presentan subdivididos en dos dimensiones: **indicadores/requisitos mínimos e indicadores/requisitos complementarios**. La acreditación en la mayoría de los organismos acreditadores reconocidos por COPAES depende del cumplimiento total de los requisitos mínimos y el cumplimiento satisfactorio de los complementarios. Concretamente, en el caso de CACEI, más de dos indicadores/requisitos mínimos incumplidos tiene como consecuencia la no acreditación del programa y el aplazamiento del dictamen se otorga cuando el incumplimiento es de uno a dos indicadores/requisitos mínimos.

Una parte sustantiva del proceso de mejora que se instrumenta a partir de la acreditación de un organismo reconocido por COPAES es el seguimiento de recomendaciones por parte de los responsables del programa académico, quienes deben enviar un “Reporte de Medio Término” antes de concluir los primeros dos años del dictamen de acreditación, en este documento se presentan los avances del programa académico en la resolución de las recomendaciones emitidas por el

Comité de Acreditación a partir de la información proveída por el Comité Evaluador y la Comisión Técnica de la Especialidad. El tiempo estimado de realización de un proceso de acreditación por un organismo acreditador reconocido por COPAES es de seis a ocho meses.

A la fecha, los organismos acreditadores del COPAES, han acreditado a 2,795 programas académicos de todo el país, tanto de IES públicas como particulares en los niveles de Técnico Superior Universitario y Licenciatura (COPAES, 2013e).

La crítica a COPAES y sus organismos acreditadores ha transitado en dos líneas fundamentales: el costo tan diferenciado del proceso de acreditación de un organismo a otro con la consiguiente sospecha de que se hace negocio a partir de la necesidad de acreditarse y, en segundo término, la heterogeneidad de indicadores de evaluación diseñados por los organismos reconocidos por el COPAES, situación que dificulta la homologación de actividades de acreditación al interior de una misma institución.

Aboites (2012) subraya el punto central de la crítica al modelo de COPAES:

“De esta manera, la acreditación se sustenta en una compleja red de organismos privados autorizados por otro organismo privado superior, para participar en un naciente mercado de comercialización de los servicios de evaluación, a pesar de que la facultad de evaluar que tiene la SEP no puede ser delegada, y menos a un organismo privado. […] Es decir, era un planteamiento que permitía desde entonces que la agencia acreditadora autorizada fijara libremente el precio de sus servicios y manejara el volumen de actividades necesario para obtener los ingresos suficientes. Este marco permite la rápida apertura y explotación de un mercado con un potencial económico muy grande pues aunque el director del COPAES señalaba la existencia de un total de seis mil programas a evaluar (2002), en realidad la cifra era de 13,400 programas. A finales de 2020, el precio de la acreditación ya era de 150 mil pesos por programa (15,000 dólares), lo que significa que sólo seis mil programas representan un mercado con valor de casi mil millones de pesos (100 millones de dólares) que además tenía la ventaja de

ser cíclico: la vigencia de la acreditación de un programa es de cinco años." (Aboites, 2012: 806-807).

No obstante la validez de la reflexión que propicia esta línea de crítica al COPAES, es ineludible reconocer que los procesos de acreditación conducidos por los organismos reconocidos por el COPAES, han propiciado la consolidación de estrategias de mejora y mecanismos de evaluación para el desarrollo de los programas académicos de las IES públicas y privadas. A través de los procesos de evaluación y acreditación, las instituciones y sus actores principales, adquirieron una mayor conciencia de los aspectos a los que es necesario poner atención para que un plan y programa de estudios logre sus objetivos de formación en bien del perfil de egreso y la pertinencia social de sus egresados. Sin las herramientas que proveen los esquemas de evaluación, no sería posible identificar las áreas de mejora y las líneas estratégicas para el crecimiento de la educación superior mexicana.

3.3. Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Según información publicada por la Coordinación General de este organismo en el año 2010 (CIEES, 2010), después de diecinueve años de funcionamiento los CIEES presentaron los siguientes resultados:

- ✓ Siete Comités académicos o disciplinarios: 1) Arquitectura, Diseño y Urbanismo; 2) Artes, Educación y Humanidades 3) Ciencias Agropecuarias; 4) Ciencias Naturales y Exactas; 5) Ciencias de la Salud; 6) Ciencias Sociales y Administrativas; 7) Ingeniería y Tecnología. (CIEES, 2010: 1)
- ✓ Dos Comités que evalúan las funciones de: 1) Difusión, Vinculación y Extensión de la Cultura; y 2) La Administración y Gestión Institucional; este último es el responsable de conducir el proceso de acreditación institucional que otorgan los CIEES a las instituciones que cuentan con más del 90% de su matrícula en programas reconocidos por su buena calidad (CIEES, 2010: 1).

- ✓ Para abril del año 2010 los CIEES habían evaluado a más de 3,700 programas académicos (técnico superior universitario, licenciatura y posgrado) y las funciones de 74 instituciones de educación superior (CIEES, 2010: 1).
- ✓ Dieron lugar al surgimiento del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) en el año 2000, como un organismo destinado a acreditar los programas académicos de las instituciones de educación superior. El objetivo central era que el modelo CIEES dialogara con el de COPAES a fin de que los programas evaluados en el nivel 1 de CIEES, alcanzaran posteriormente una acreditación por parte de alguno de los organismos acreditadores avalados por COPAES (CIEES, 2010: 1-2).

En el mismo Informe 2010 de CIEES, al que se ha hecho referencia con antelación, se enuncia el objetivo general y funciones de los CIEES:

"El objetivo general de los CIEES es la evaluación interinstitucional externa de la educación superior por pares académicos. Las principales funciones que les asignó la CONPES fueron: realizar la evaluación diagnóstica y acreditación de programas académicos, así como dictaminar y asesorar a las IES, para elevar la calidad de dichos programas. Durante más de 18 años de trabajo ininterrumpido, los CIEES han dirigido sus acciones a la evaluación diagnóstica y no han realizado acreditación de programas, la cual a partir de la creación del COPAES, se asignó a los organismos acreditadores reconocidos por el mismo Consejo. A partir de 2002, año en el que finalmente se hizo una clara delimitación de las acciones de autoevaluación, evaluación diagnóstica y acreditación, promovida por los CIEES e impulsada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), se consolidó la integración de la evaluación diagnóstica como una función específica de los CIEES, para apoyar la mejora de la calidad y la acreditación de los programas académicos." (CIEES, 2010: 2)

En la actualidad los CIEES han logrado consolidar un modelo de evaluación denominado *Marco General para la Evaluación* (CIEES, 2010), el cual está acompañado de una *Metodología General para la Evaluación* (CIEES, 2008);

asimismo, cada uno de los Comités Académicos generan marcos de referencia específicos por cada área de conocimiento, así como los marcos correspondientes a la evaluación que CIEES realiza de las funciones sustantivas de las IES. Tres elementos de especial relevancia para la comprensión del valor que tienen las acciones evaluadoras de los CIEES son los identificados por González y González (2004):

"Lo que corresponde más con una *concepción procesual-integrativa*, que incorpora elementos histórico-contextuales, conceptual-metodológicos, disciplinarios, profesionales, institucionales, sociales.

El concepto de *evaluación diagnóstica de pares académicos* se ha enriquecido, se ha incrementado su significado. A través de su práctica, cada comité ha consolidado los procesos de *investigación evaluativa* en la que confluyen aspectos disciplinarios, profesionales e institucionales abordados con la misma intencionalidad, objeto de estudio y procedimientos.

[…]

El ámbito de acción de los comités es *el interinstitucional*, en el que coparticipan evaluadores y evaluados. En él, a través de un proceso de evaluación integral se confrontan las aspiraciones (querer ser), con los referentes (deber ser) y los logros y resultados (ser). Se detectan los diferenciales y se emiten recomendaciones para superar la situación vigente de calidad y eficiencia del programa educativo." (González y González, 2004: 200)

Además de la distinción conceptual con respecto al COPAES - los CIEES realizan una evaluación diagnóstica del programa educativo y no acreditan- existen otras diferencias que considerar:

1. Los CIEES evalúan programas de Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado, Licenciatura, Especialidad, Maestría y Doctorado.
2. Los CIEES evalúan la totalidad de la oferta existente en una IES pública o privada.

3. Los CIEES no cobran por sus servicios de evaluación diagnóstica y asesoría para la conducción del proceso interno de autoevaluación.

En el año 2008 los CIEES publicaron su *Metodología general CIEES para la evaluación de programas educativos. Manual para la Autoevaluación.* (CIEES, 2008) en la que se establecen los criterios generales a los que deberán sujetarse los marcos de referencia para las evaluaciones académicas diagnósticas que realizan los pares académicos interinstitucionales a través de los siete Comités de área académica.

En términos generales los CIEES (CIEES, 2008) aspiran a realizar una evaluación diagnóstica integral y no sólo por resultados, es por eso que revisan aspectos tales como:

1. Planes y programas de estudio.
2. Normatividad y marco referencial de la institución.
3. Alumnos (matrícula, ingreso, dedicación a los estudios, egreso y titulación).
4. Planta docente.
5. Resultados (egreso, titulación, publicaciones, productos de investigación, productos artísticos, etc.)
6. Procesos de enseñanza y de investigación.
7. Infraestructura y equipo.

Un aspecto importante de los CIEES -a diferencia de COPAES- es el hecho de que establecen criterios e indicadores generales por área de conocimiento y no mínimos y máximos absolutos para determinar los niveles de cumplimiento de una institución. El eje conceptual básico es el modelo educativo y misión de la institución que acoge al programa educativo sujeto a evaluación diagnóstica. Porque para los CIEES, un programa académico depende de su contexto institucional para lograr sus propósitos. (CIEES, 2008: 6)

En la *Metodología general* (CIEES, 2008) de los CIEES se proveen algunas herramientas de utilidad para las dependencias responsables de realizar la autoevaluación de los programas educativos a su cargo, entre dichas

herramientas se encuentran las que a continuación se enuncian: cuestionario de autoevaluación; tabla guía de autoevaluación y tablas de contenido de las carpetas de medios de verificación.

En seguida se muestran las categorías y criterios que deben considerarse en los CIEES para evaluar un programa educativo:

CATEGORÍA	CRITERIOS
Normatividad y políticas generales	5
Planeación y evaluación	2
Modelo educativo y plan de estudios	11
Alumnos	5
Personal académico	8
Servicios de apoyo a los estudiantes	7
Instalaciones, equipo y servicios	9
Trascendencia del programa	4
Productividad académica (docencia e investigación)	7
Vinculación con los sectores de la sociedad	3
TOTALES	**61**

Cuadro 10: elaboración propia

Cada una de las herramientas proporcionadas por CIEES para la realización de la autoevaluación no sustituye el esfuerzo que la institución debe realizar para integrar un Informe de Autoevaluación que exprese las fortalezas y áreas de oportunidad del programa educativo. Este análisis sirve de vehículo para la conducción de un proceso de planeación hacia la mejora del mismo programa educativo. De esta forma, la evaluación diagnóstica se integra a la planeación de acciones tendientes al perfeccionamiento de la pertinencia social del plan de estudios y su correspondencia con los cambios propios de las disciplinas de conocimiento que le dan sustento.

En cuanto a las etapas del proceso de evaluación diagnóstica de los CIEES se consideran los siguientes momentos:

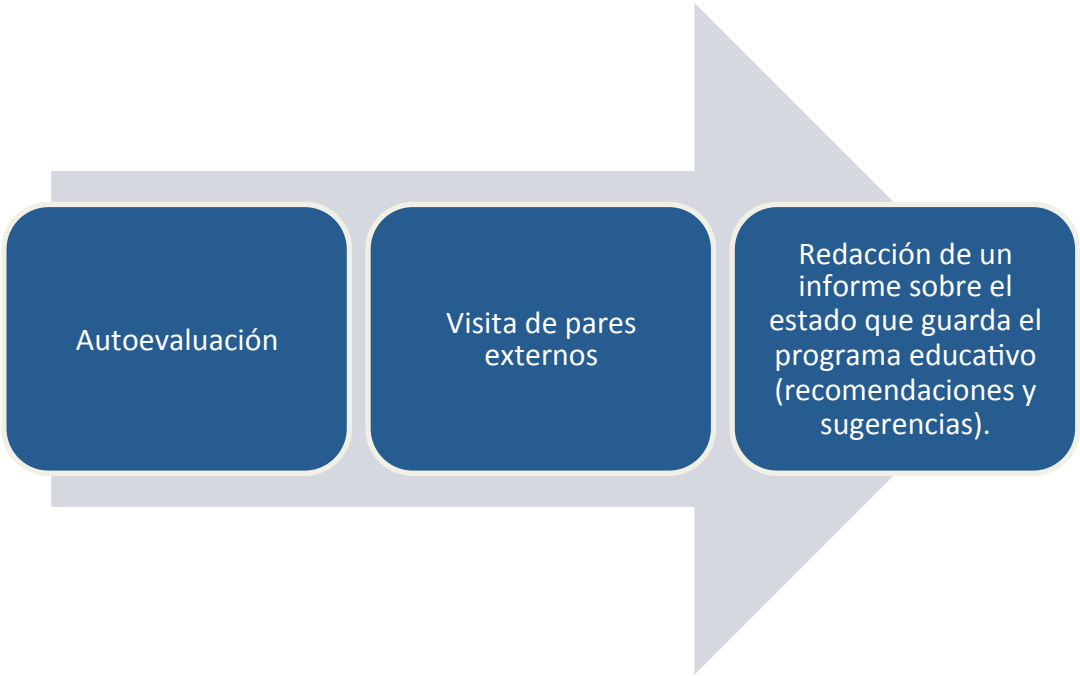

Figura 3: elaboración propia.

En suma, la acción de los CIEES es la experiencia pionera de evaluación de la educación superior y estableció los cimientos metodológicos y conceptuales de lo que se hace en México a través del COPAES e incluso algunos enfoques de la evaluación institucional de FIMPES encuentran su antecedente conceptual y metodológico en la labor realizada por CIEES.

Una nueva ruta se abre para CIEES es la correspondiente a la acreditación institucional que desde el año 2010 ha tomado especial relevancia para las IES, ya que representa la coronación de los esfuerzos de evaluación de programas educativos y abre la oportunidad para tener una visión integral de la institución, su filosofía educativa, su modelo educativo y el impacto de su quehacer en la sociedad hacia la que dirige sus esfuerzos. Más de setenta IES han iniciado el

proceso para recibir la acreditación institucional de CIEES y algunas de ellas lo han alcanzado en el año 2013.

El cuestionamiento al modelo de evaluación de los CIEES se centra en la pérdida del sentido originario de estos Comités, la evaluación diagnóstica de pares académicos que emitían recomendaciones colegiadas y solidarias para la mejor operación de los programas educativos tal y como lo concibió su primer Coordinador General, Manuel Pérez Rocha. La responsabilidad de resolver los problemas detectados y superar las debilidades identificadas por los pares académicos, era de las propias comunidades educativas. Desde la mirada de críticos a los CIEES como Aboites (2012) en 1998 se dio un "giro hacia el autoritarismo" en el modelo de gestión evaluadora de los CIEES:

"La nueva dirección que asumían los Comités Interinstitucionales era compatible con el desarrollo paralelo que tenían las iniciativas de acreditación, de hecho, CIEES y acreditación pronto convergieron hasta establecer una relación en tándem donde uno se impulsa en el otro (y hasta se contradicen en ocasiones) a partir de una específica división del trabajo: los CIEES analizan los programas e instituciones y luego hacen recomendaciones generales basadas en el grado de ajuste o distancia de cada programa respecto del Marco de Referencia de cada Comité; mientras que la acreditación, que sigue luego, es un procedimiento perentorio de verificación del cumplimiento de cientos de indicadores objetivos, muy precisos." (Aboites, 2012: 792).

Al decir de Aboites (2012), cuando los CIEES pasan formar parte de la estructura de control gubernamental sobre las universidades, se cierra el camino para la consolidación de un modelo de evaluación por pares académicos que se enfoque a la pertinencia de los procesos educativos, más que a su valoración estratégica desde el punto de vista de la recomposición del poder al interior de las IES, especialmente de las IES públicas.

3.4. Programa de Aseguramiento de la Calidad de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la Secretaría de Educación Pública.

El Programa de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior diseñado por la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), es un esfuerzo relevante de sistematización de los distintos modelos de evaluación y acreditación que las IES particulares con RVOE federal desarrollan. Como ya se mencionó con anterioridad, este ejercicio convocó a más de mil IES que respondieron a un cuestionario enviado por el titular de la DGAIR a los Rectores y/o representantes legales de las instituciones convocadas en todo el país. La participación fue voluntaria y la difusión de los resultados específicos de cada casa de estudios se hace con su autorización y en el marco de la legislación que promueve la transparencia y el acceso a la información pública (DGAIR, 2013a).

El programa consistió en el establecimiento de cinco grandes niveles de desempeño y compromiso con la calidad de las IES encuestadas, además se promovió el establecimiento de compromisos de mejora y planes de acción tendientes a generar mecanismos de aseguramiento de la calidad en las instituciones con mayores debilidades manifiestas a través de la encuesta. La pirámide de reconocimiento establecida por DGAIR para distribuir los resultados y alcances de las instituciones fue la siguiente:

Fuente: Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación.

La DGAIR envió a cada institución un formulario en formato Excel para que llenara los datos que se les solicitaban con indicadores de evaluación que les permitieran

situarse en alguno de los niveles que se muestran en la pirámide. Conforme la institución respondiera a cada indicador, se iban sumando puntos para integrar un promedio de desempeño final que la situara en el nivel correspondiente a sus resultados. Cabe señalar que en el caso de las IES particulares con RVOE federal que están acreditadas en el nivel más alto de FIMPES (Lisa y Llana), DGAIR les asignó automáticamente en el nivel 3.2 que significa “Control sobresaliente” de sus procesos de planeación y evaluación, esto como parte de la confianza que genera el sistema de acreditación de FIMPES y el reconocimiento que existe de dicho proceso en SEP gracias al convenio firmado desde el año 2002.

El total de criterios considerados por DGAIR fue de 133, distribuidos en 11 dimensiones o categorías como se muestra en el siguiente cuadro de concentración:

CATEGORÍA	CRITERIOS
Perfil institucional	16
Profesorado	9
Matrícula	4
Oferta educativa	2
Costos	5
Asistencia financiera	17
Biblioteca	5
Internacionalización	20
Investigación	9
Prácticas y futuro laboral	8
Clasificación	38
TOTALES	133

Cuadro 11: elaboración propia

El proceso se cumple a través de las siguientes etapas:

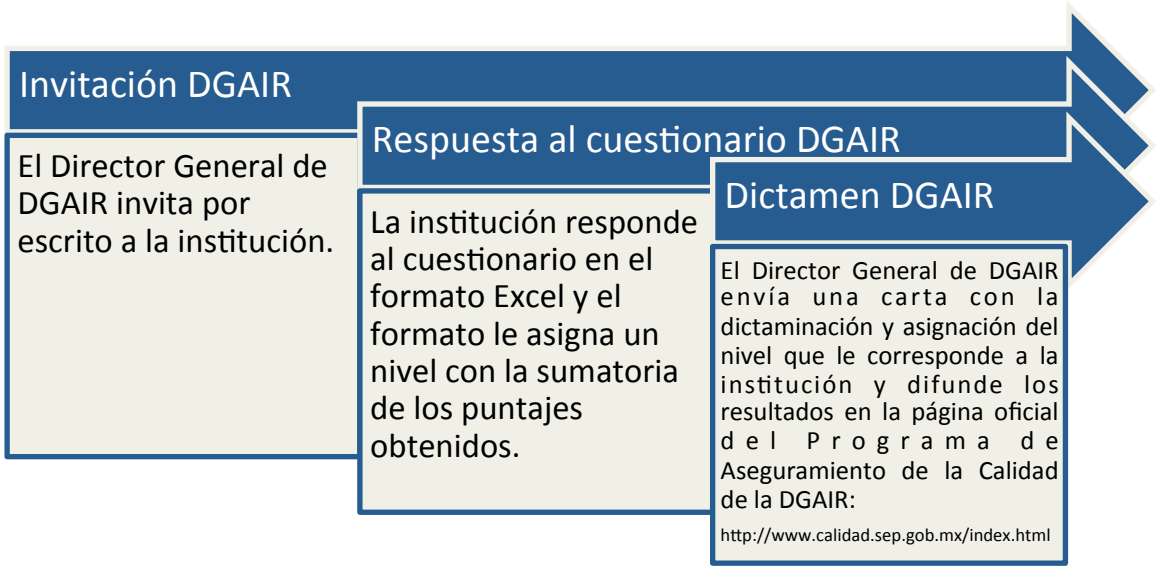

Figura 4: elaboración propia

Este programa de la autoridad educativa se encuentra en proceso de revisión para valorar los resultados obtenidos, las mejoras a instrumentar para su próximo relanzamiento y la actualización de los indicadores. Es una fuente de información que puede contribuir al conocimiento de la educación superior particular de México. Las IES que lo deseen podrán actualizar los datos de su informe en el formato diseñado por DGAIR y enviar su actualización para eventualmente cambiar el nivel asignado en el primer ejercicio.

Algunos de los resultados que arroja este programa, correspondientes a los criterios vinculados al aseguramiento de la calidad son los que ahora se enuncian (DGAIR, 2013a):

- En lo global, las Instituciones Particulares de Educación Superior (IPES) requieren mayores esfuerzos en materia de diseño pedagógico (formación y capacitación de docentes), así como en materia de internacionalización.
- De igual forma, los aspectos de vinculación, equidad y género, control interno y resultados, requieren de urgente atención. En cuanto a la

investigación, es deseable pero debe reconocerse la existencia de instituciones eminentemente dedicadas a la docencia.

- Sólo el 31% de las IPES cumplen con el compromiso de capacitar al personal responsable del control escolar mediante los cursos que ofrecen organismos como la Asociación de Responsables de Servicios Escolares Estudiantiles (ARSEE) o la Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers (AACRAO).
- El 85% de las IPES han cumplido con los requisitos y procedimientos establecidos por la Dirección General de Profesiones.
- 167 de las IPES que respondieron al indicador de costos de colegiatura (529), ubican sus costos en el rango de 20 a 30 mil pesos por semestre.
- De los 168 mil 424 becarios reportados por las IPES encuestadas, 98,025 son estudiantes becarios de nivel Licenciatura, les siguen 22, 441 becarios de Maestría y 23,641 becarios de programas sin RVOE (educación continua o extensión universitaria).
- Sólo el 20% (195) de las IPES promueve entre sus estudiantes la adquisición de competencias lingüísticas certificadas nacional o internacionalmente correspondientes al nivel 11 del Marco nacional para la Certificación de Lenguas (CENNI) para los egresados de Licenciatura y para los de Maestría y Doctorado cuando menos el nivel 14 del mismo CENNI.
- El 21% de las IPES aplica exámenes CENEVAL de egreso, o exámenes de media carrera para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes.
- El 71% de las IPES mantiene estrategias de retroalimentación con sus docentes e investigadores para actualizar y mejorar los planes y programas de estudio.
- El 58% de las IPES promueve acciones de reconocimiento, premios y/o distinciones para sus docentes e investigadores.
- Sólo el 3% de las IPES cuenta con acreditaciones internacionales (SACS, WASC, AACSB, etc.) que garanticen su competitividad internacional.

- El 21% de las IPES cuentan con estudiantes, docentes y/o investigadores que han obtenido reconocimientos, premios o distinciones nacionales e internacionales de reconocido prestigio.
- El 26% de las IPES realizan investigación e innovación con recursos propios.
- El 35% de las IPES ofrece becas mínimas del 75% a jóvenes ex becarios del programa "oportunidades" como una forma de contribuir a la disminución de la pobreza.

Como se puede observar, la información que proporciona el Programa de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, facilita la comprensión de las características, retos y alcances de la educación superior particular y sus posibilidades de acceder a procesos de evaluación y acreditación nacionales e internacionales. Asimismo, ofrece conocimiento acerca de las áreas de oportunidad que México tiene para desarrollar instituciones particulares de educación superior capaces de competir con las mejores del mundo y en condiciones de promover la internacionalización de sus estudiantes, docentes e investigadores.

En otras palabras, este programa sitúa un horizonte más allá del RVOE que resulta oportuno para México.

3.5. Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI).

El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional nace en el año 2001 como resultado de una evaluación diagnóstica realizada por la Secretaría de Educación Pública a finales del año 2000, en la que se manifestaban los problemas que enfrentaba la educación superior mexicana: bajos índices de eficiencia terminal en los niveles de Licenciatura y Maestría (50% y 40% respectivamente); rigidez de los programas educativos; inexistencia de programas de tutoría universitaria; poca pertinencia de los planes y programas de estudio; deficiencias en la formación integral de los estudiantes; baja calidad del posgrado; escasa movilidad académica nacional e internacional; incipientes y poco participativos procesos de

planeación y evaluación; bajo número de programas educativos de Técnico Superior Universitario y Licenciatura evaluados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) que lograban su nivel de calidad y los recursos extraordinarios que se canalizaron a las IES en la década de los noventas (Fondo de Modernización para la Educación Superior), se enfocaron a consolidar proyectos de infraestructura de apoyo a la impartición de los programas educativos y a la realización de actividades de investigación, pero casi no se emplearon para la mejora de procesos y resultados educativos. (SEP, 2013)

Con esta experiencia la SEP promovió el surgimiento del PIFI como un mecanismo de planeación y evaluación institucional -altamente participativo- que sirviera como sustento de acciones estratégicas que promovieran la calidad de los programas educativos y sus resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Mediante el PIFI se busca dotar de recursos financieros a las IES públicas, a fin de impulsar que sus programas educativos de Técnico Superior Universitario y de Licenciatura alcancen el Nivel 1 del Padrón de Programas Evaluados por los CIEES o la acreditación por parte de los organismos acreditadores reconocidos por el COPAES, además de impulsar la inclusión de sus programas educativos de posgrado en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (SEP, 2013).

Resulta evidente, el papel desempeñado por el PIFI como palanca para el desarrollo de las estrategias de planeación y evaluación participativa de las IES públicas con fines de asegurar la calidad de sus programas educativos. El carácter integral del PIFI y su renovación periódica (cada dos años) permiten fortalecer el desarrollo de las IES desde el sustento que otorga una adecuada planeación estratégica alineada con modelos de evaluación coherentes con sus propósitos educativos (SEP, PIFI, 2011: 2).

Asimismo, el PIFI apoya la consolidación de una planta docente de tiempo completo con perfil deseable, aumento en el número de docentes en el Sistema Nacional de Investigadores (SIN), ampliación del número de Cuerpos Académicos

Consolidados y en vías de consolidación y el aumento de procesos certificados por normas ISO 9000-2008 (PIFI, 2011: 6).

Otra dimensión de impacto que ha tenido el PIFI en beneficio de las instituciones públicas de educación superior, ha sido la generación de procesos de planeación y evaluación en sus Dependencias de Educación Superior (Escuelas, Facultades, Institutos, etc.) que también desarrollan Programas Integrales de Fortalecimiento de las DES (ProDES) o Programas de Fortalecimiento de la Oferta Educativa (ProFOE) y Programas de Fortalecimiento de la Gestión Institucional (ProGES) (SEP, 2013: 47-50).

Como se puede observar, el PIFI y sus programas derivados, constituyen la mejor herramienta de las IES públicas para impulsar su compromiso y acciones a favor de la calidad de la educación superior mexicana. Buena parte del éxito de operación del sistema de evaluación, acreditación y certificación de la educación superior en México se explica –en el caso de las IES públicas- por los recursos provenientes del PIFI y por la cultura de planeación, evaluación y calidad con la que impregna la vida de las instituciones, incluyendo a todos sus actores.

Desde 2011 los programas FOMES y el Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales (FIUPEA) se unificaron bajo el PIFI a fin de optimizar el flujo de recursos hacia las acciones que aseguren de manera integral la calidad de la oferta educativa de las IES públicas. El *Acuerdo 677* de la SEP emitido en el mes de febrero del año 2013 establece que entre los resultados más visibles de la operación del PIFI se encuentra el siguiente:

“A partir de estas condiciones, de 1991 a agosto de 2012, los CIEES han evaluado más de 4,553 programas educativos, en su mayoría ofrecidos por las IES que han participado en el PIFI, y han emitido dictámenes con más de 127,809 recomendaciones, las cuales han sido o están siendo atendidas por estas IES desde el 2001, en el marco de su PIFI.” (SEP, 2013)

Claramente, el PIFI es el instrumento idóneo para la obtención de recursos que permitan el desarrollo de las IES públicas desde el enfoque de la calidad de la

educación superior. Actualmente y de acuerdo a las Reglas de operación publicadas en febrero de 2013, se benefician del PIFI cerca de 190 IES provenientes de los subsistemas de Universidades Públicas Estatales; Universidades Públicas de Apoyo Solidario; Universidades Politécnicas y Universidades Tecnológicas. Es responsabilidad de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) coordinar las acciones de asignación de recursos con el apoyo de la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU) y la Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (CGUTP).

El PIFI es un modelo de planeación estratégica participativa y evaluación institucional que, si bien es cierto no conduce a una acreditación institucional, establece las bases para que a través de los CIEES las IES públicas accedan a una acreditación institucional.

Los procedimientos para acceder al proceso de selección que conduce la SEP a través de la SES para asignar los recursos del PIFI a las IES, implican la elaboración de un documento que contenga la visión institucional integral hacia la planeación estratégica participativa, además de los proyectos a integrar en el marco de los programas ProDES, ProFOE y ProGES. Las instituciones y proyectos que resulten seleccionados para obtener los recursos deberán evitar emplearlos en objetivos distintos a lo que se propusieron realizar, son recursos extraordinarios, no regularizables y plenamente concursables cada dos años. (SEP, 2013)

Los indicadores de evaluación que se aplican a las IES participantes en el PIFI son las siguientes, según las “Reglas de Operación” del año 2013 (SEP, 2013):

“a) Número de proyectos para mejorar y asegurar la calidad presentados en el PROGRAMA y en sus elementos (ProGES, ProDES o ProFOE, entre otros).

b) Número de proyectos para mejorar y asegurar la calidad evaluados favorablemente y apoyados.

c) Programas Educativos que mejoraron o mantuvieron su nivel en el Padrón de Programas Evaluados por los CIEES.

d) Programas Educativos acreditados por los organismos reconocidos por el COPAES o que la mantuvieron.

e) Número de Programas Educativos de posgrado que lograron su ingreso o permanencia al PNPC.

f) Incremento en el porcentaje de atención de la matrícula en PE de buena calidad.

g) Número de informes académicos, programáticos y financieros entregados satisfactoriamente a la DGESU o a la CGUTP, según corresponda, en relación con el total de informes por recibir.

h) Finiquito del compromiso de las IES con la SEP, por el cumplimiento de metas programáticas financieras establecidas en sus Convenios de Colaboración y Apoyo, y la obtención del oficio de liberación correspondiente."

Las etapas del proceso de planeación estratégica integral y participativa que distingue al PIFI son (PIFI, 2011):

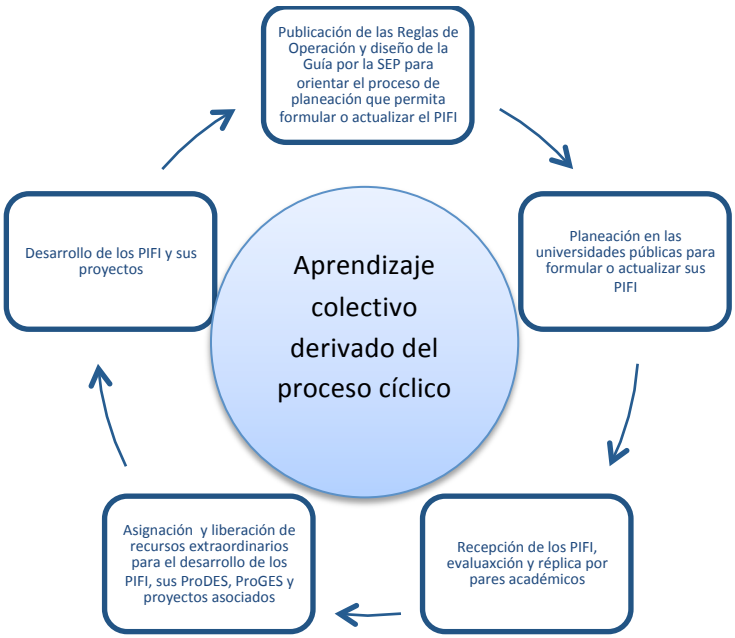

Figura 5: tomada de *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional* (2011)

Algunos resultados del PIFI a partir del análisis de sus indicadores de capacidad y competitividad académica en 51 IES evaluadas son (PIFI, 2011):

- ✓ El número de Profesores de Tiempo Completo (PTC) con Maestría y Especialidad pasó de 10,730 en el año 2002, a 15,678 en el año 2011.
- ✓ El número de PTC con Doctorado pasó de 3,421 en 2002 a 11,850 en 2011.
- ✓ El número de PTC con título de Licenciatura bajó de 8,154 en el año 2002 a 3,920 en el año 2011.
- ✓ El número de PTC con Grado no reportado bajó de 682 en el año 2002 a 94 en el año 2011.
- ✓ El número de PTC en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) aumentó de 1,778 en el 2002 a 5,341 en el año 2011.
- ✓ El número de Cuerpos Académicos (CA) consolidados pasaron de 34 en 2002 a 530 en 2011.
- ✓ El número de CA en consolidación ascendió de 170 en 2002 a 868 en el 2011.
- ✓ El número de Programas Educativos (PE) evaluados por los CIEES con Nivel 1, pasaron de 2003 a 2011 de 412 a 1,516. En el Nivel 2 descendieron de 546 a 223 en el mismo periodo y en el Nivel 3 descendieron de 279 en el año 2003 a 94 en el año 2011.
- ✓ El número de PE acreditados por organismos reconocidos por el COPAES aumentó de 123 en el año 2003 a 1,000 en el año 2011.
- ✓ El porcentaje de la matrícula inscrita en PE evaluables de calidad aumentó del 34.32% en el 2003 a 90.57% en el 2011. En números redondos representa que, para 2011, 757,638 estudiantes se encontraban cursando un PE de buena calidad.
- ✓ Los PE de posgrado en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (antes Padrón de Excelencia del CONACYT) eran 150 en el año 2000 y en el año 2010 llegaron a 652 en el PNPC.
- ✓ Las universidades con mayor porcentaje de su matrícula en PE de buena calidad son las que recibieron más recursos, es decir, más de 300 millones

de pesos. En el segundo grupo con mejor desempeño se encuentran las universidades que recibieron entre 150 y 300 millones de pesos y en el tercer grupo, que aglutina a universidades con una matrícula no muy grande y que recibieron apoyos menores a 150 millones de pesos.

- ✓ Los tipos de proyectos más numerosos y que recibieron más apoyos en el periodo de 2001 a 2011 fueron: Cuerpos Académicos consolidados y en vías de consolidación (3,758 proyectos apoyados); Mejora y Aseguramiento de la Calidad de los Programas Educativos (2,858 proyectos apoyados) y Fortalecimiento del Perfil del Profesorado y Cuerpos Académicos (2,407 proyectos apoyados)[14].

Con estos números el lector podrá apreciar la importancia que este programa gubernamental ha tenido para impulsar el desarrollo de la educación superior mexicana, así como para la consolidación de la vida académica y la investigación como garantes de la calidad que se ofrece a los estudiantes universitarios mexicanos matriculados en IES del sector público.

La crítica que se puede esgrimir en contra del PIFI es que limita la autonomía de las universidades, ya que establece lineamientos imperativos desde arriba del sistema a cambio del otorgamiento de recursos financieros necesarios para el desarrollo de las instituciones. Una vez más se presenta la postura de Aboites (2012) que es emblemática de una perspectiva crítica acerca de los modelos de evaluación implantados en México y que, en el caso del PIFI, señala lo siguiente:

"La entrega de recursos federales, por ejemplo, que anteriormente se realizaba a partir de negociaciones bilaterales (gobierno-institución e incluso directamente rector-subsecretario) donde se ponderaban por igual los factores

[14] Cada uno de estos logros responde al seguimiento que las instituciones públicas de educación superior han debido realizar para acceder a los recursos extraordinarios que les provee el programa. La inquietud que persiste entre las comunidades de académicos, es el impacto real de estos recursos en la formación de los estudiantes, así como el ya citado problema de la llamada "universidad de papel". Por otro lado, los criterios para asignar recursos se establecen casuísticamente, cada año la SEP define los criterios de operación que regirán el programa y en esa definición intervienen poco las instituciones, sólo se hace a través de las consultas de la autoridad educativa a la ANUIES.

políticos y las demandas sociales, se plantea ahora basada en un procedimiento 'moderno' de evaluación –aunque en mucho todavía no lo sea-, pretendidamente imparcial y no fincado en la lealtad política de los rectores… Estas nuevas instancias resultaron eficaces para debilitar la independencia de las instituciones y establecer una detallada supervisión. Igualmente, el planteamiento del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP, 1996) y el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) convirtieron la entrega de fondos en un mecanismo de vigilancia, al obligar a las instituciones a someter a la venia gubernamental planes de desarrollo detallados (que podían ser modificados por la SEP), a cambio de recursos adicionales." (Aboites, 2012: 747)

Es aquí en donde radica la principal crítica al PIFI, la posibilidad de convertirse en un factor que lesione la autonomía universitaria y la libertad de cátedra para la búsqueda de conocimientos. Especialmente en lo que se refiere a los recursos destinados a la investigación a través de los cuerpos académicos, en donde se puede generar una mayor politización y juego de intereses ajenos a la vida académica.

3.6. El Sistema Nacional de Investigadores (SNI-CONACYT).

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) dependiente para su operación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) se crea en el año de 1984 y es uno de los programas de mayor relevancia para la consolidación del desarrollo científico y tecnológico del país. Es un modelo de reconocimiento, mediante la evaluación, de académicos con producción e investigación científica de alto nivel que permite retener a miles de investigadores en IES, centros de investigación y empresas de desarrollo tecnológico del país.

El impacto del SNI en la educación superior mexicana se expresa a través del número de profesores de IES mexicanas que participan en este sistema, según los datos que revisamos en la sección correspondiente al PIFI, para el año 2011 existían 5, 341 Profesores de Tiempo Completo en el SNI, de un total de 323,110

docentes de educación superior de tiempo completo, medio tiempo y de asignatura (BUAP, 2011) y, si se observa que el total de PTC con grado de Doctorado es de 11,850 y que éstos son los candidatos deseables a ingresar en el SNI, tenemos que el 45.07% de los PTC de las universidades públicas estatales, politécnicas y tecnológicas son miembros del SNI .

Para el primer trimestre del año 2008, el SNI tenía 14, 681 investigadores vigentes (Gago, 2012: 22) quienes –según lo informado por Gago- se distribuyen de la siguiente forma según las cuatro distinciones principales (incluyendo en el nivel III a los Investigadores Nacionales Eméritos):

DISTINCIÓN	NÚMERO	PORCENTAJE
Candidato a Investigador Nacional	2,588	17.42%
Investigador Nacional Nivel I	8,165	55.62%
Investigador Nacional Nivel II	2,811	19.15%
Investigador Nacional Nivel III (incluye a los Eméritos)	1,117	07.61%

Cuadro 12: elaborado con datos de Gago, 2012.

Por otra parte, la distribución por áreas de conocimiento muestra que las áreas con mayor concentración de miembros del SNI son: Físico-matemáticas y Ciencias de la tierra con el 16.89%; Biología y Química con el 16.64%; Humanidades y Ciencias de la conducta con el 15.85% y Ciencias Sociales con el 14.89%. Mientras que Medicina y Ciencias de la salud presenta el índice más bajo con 09.86%. (Gago, 2012: 22)

En cuanto a la distribución de los SNI por sectores, Gago (2012) presenta los siguientes datos:

INSTITUCIÓN/SECTOR	NÚMERO DE MIEMBROS DEL SNI	PORCENTAJE
Universidades públicas estatales	4, 386	29.88%
Institutos tecnológicos	253	1.72%

públicos		
Universidades particulares	595	4.05%
UNAM	3,294	22.44%
IPN y CINVESTAV	1,289	8.78%
Centros CONACYT	1,337	9.11%
Sector salud	981	6.68%
Otras instituciones públicas	1,334	9.09%
Empresas	69	0.47%
Otros	343	2.34%

Cuadro 13: con datos de Gago, 2012

Pertenecer al SNI implica someterse a un proceso de evaluación individual con base en los siguientes requisitos mínimos (CONACYT, 2012):

- Contar con grado de doctorado.
- Haber generado una producción académica significativa.
- Realizar actividades de investigación científica o tecnológica de tiempo completo en México o ser mexicano cumpliendo estas tareas en el extranjero.
- Estar contratado con al menos 20 horas a la semana de dedicación en alguna de las dependencias, instituciones de educación superior o centros de investigación del sector público mexicano o en instituciones o centros de investigación del sector privado inscritos en el Registro Nacional de Ciencia y Tecnología del CONACYT y que cuenten con un convenio de colaboración con el SNI.

Los productos o criterios de evaluación que serán considerados por las Comisiones Dictaminadoras -responsables de "evaluar la calidad académica, la trascendencia y el impacto del trabajo de investigación científica y tecnológica, la docencia y la formación de recursos humanos de las solicitudes de ingreso, reingreso, permanencia, promoción y prórroga en el SNI" (CONACYT, 2012)- son:

CATEGORÍAS DEL REGLAMENTO DEL SNI	PRODUCTOS/CRITERIOS
Productos de investigación (Artículo 41)	I. Investigación científica y tecnológica: a. Artículos. b. Libros. c. Capítulos de libros. d. Patentes. e. Desarrollos tecnológicos. f. Innovaciones. g. Transferencias tecnológicas. II. Formación de científicos y tecnólogos: a. Dirección de tesis profesionales y de posgrado terminadas. b. Impartición de cursos en licenciatura y posgrado. c. Formación de investigadores y grupos de investigación.
Permanencia o promoción (Artículo 42)	Adicional a los anteriores rubros se considerará: a. La participación en cuerpos colegiados de evaluación científica y tecnológica o cuerpos editoriales. b. La participación en comisiones dictaminadoras, particularmente las de CONACYT. c. La divulgación y difusión del conocimiento científico o tecnológico.

	d. La vinculación de la investigación con los sectores productivo, social y privado. e. La participación en el desarrollo de la institución en que presta sus servicios. f. La participación en la creación, actualización y fortalecimiento de planes y programas de estudio.
Incorporación al SNI. Solicitantes de nuevo ingreso o reingreso no vigente (Artículo 43)	Se tomará en cuenta la producción global y en particular, la generada en los últimos tres años.
Solicitantes de reingreso vigente o prórroga (Artículo 43)	La producción generada con posterioridad al último periodo de evaluación, así como la obra global reflejada a través de los resultados de las actividades de investigación.

Cuadro 14: elaboración propia con datos de CONACYT, 2012

Las etapas del proceso son:

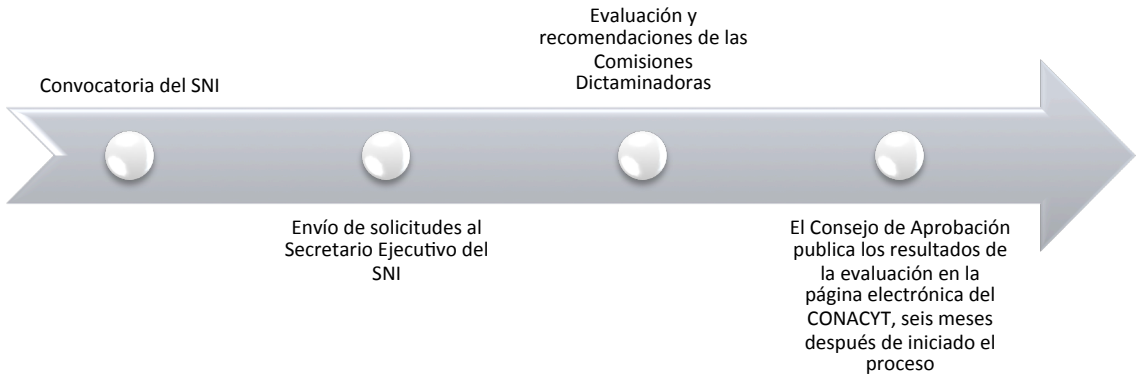

Figura 6: elaboración propia con base en CONACYT, 2012

En caso de inconformidad, el modelo del SNI establece un procedimiento denominado “recurso de reconsideración” que deberá interponerse, en los términos del Artículo 47 del Reglamento del SNI, dentro de los quince días hábiles posteriores a la fecha en que se publicaron los resultados. El órgano colegiado responsable de estudiar estos recursos de revisión es la Comisión Revisora que someterá sus recomendaciones a la consideración del Consejo de Aprobación cuyas resoluciones en este punto del proceso serán definitivas e inapelables. (CONACYT, 2012)

No obstante sus innegables logros, el SNI encara varios retos a casi treinta años de su fundación, a continuación señalamos los que han identificado Ruiz (2012: 42) y Gago (2012: 22):

1. Relacionar el SNI con el desarrollo del posgrado.
2. La desigual distribución de las instituciones orientadas a la investigación en el país.
3. El centralismo y la concentración de las actividades de investigación -así como de los posgrados de calidad- en el Distrito Federal.
4. Los indicadores de evaluación deben adecuarse a las características propias de cada área del conocimiento.
5. La disyuntiva entre ciencia básica y ciencia aplicada. Las evaluaciones del SNI conceden mayor importancia a los logros en investigación científica que a los alcanzados en desarrollo tecnológico.
6. Envejecimiento de la planta académica y la escasa incorporación de jóvenes y mujeres a la investigación científica.
7. Existen diferencias en la calidad de los procesos de evaluación de las Comisiones Dictaminadoras de las distintas áreas, por las diferencias de experiencia de los pares académicos en funciones de evaluación.
8. Se cuestiona que los estímulos del CONACYT representan una parte sustantiva de los ingresos de los académicos pero no son permanentes, por lo que se desincentiva la renovación de la planta de académicos e

investigadores porque sus ingresos reales para efectos de jubilación son inferiores a lo que perciben estando en activo.

Para concluir con el análisis del SNI, es importante informar que la duración y monto del estímulo asignado a las distinciones del SNI varía de acuerdo al tipo:

DISTINCIÓN	DURACIÓN	ESTÍMULO
Candidato a Investigador Nacional	Tres años y hasta dos de prórroga	Tres salarios mínimos
Investigador Nacional I	Tres años en la primera distinción y cuatro en los inmediatos siguientes en el mismo nivel	Seis salarios mínimos
Investigador Nacional II	Cuatro años en la primera distinción y cinco años en los inmediatos siguientes en el mismo nivel	Ocho salarios mínimos
Investigador Nacional III	Cinco años en la primera y segunda distinciones y a partir de la tercera designación consecutiva la vigencia será de diez años	Catorce salarios mínimos y si imparten asignaturas en al menos un grupo a nivel licenciatura recibirán dos salarios mínimos adicionales por cada mes que cumplan esta condición
Investigador Nacional Emérito	La distinción es vitalicia	Catorce salarios mínimos y si imparten asignaturas en al menos un grupo a nivel licenciatura recibirán dos salarios mínimos adicionales por cada mes que cumplan esta condición

Cuadro 15: elaboración propia con datos de CONACYT, 2012

El SNI es uno de los programas de mayor prestigio nacional, se considera como un motor para el impulso a la investigación científica y tecnológica, así como una

motivación para que el talento académico nacional permanezca en las instituciones de educación superior y con ello contribuyan a elevar los niveles de innovación y actualidad científica con los que se forman los estudiantes universitarios mexicanos, en especial en el posgrado.

3.7. El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

El Programa de Mejoramiento del Profesorado se desarrolla a través de dos vertientes: la individual y la colectiva. La primera de ellas atañe a los procesos de evaluación y estímulo –mediante becas- a profesores que desean elevar su nivel académico mediante la obtención de un grado de Especialidad, Maestría o Doctorado. La vertiente colectiva es la correspondiente a los Cuerpos Académicos. A continuación se enuncian los subprogramas que desarrolla cada una de estas vertientes de acuerdo a la evaluación realizada por la SEP a diez años de operaciones del PROMEP (SEP, 2006):

VERTIENTE INDIVIDUAL	VERTIENTE COLECTIVA
• Subprograma de becas para fomentar la obtención de grados académicos por parte de los profesores de IES públicas. • Subprograma de apoyo para la reincorporación de becarios PROMEP a las instituciones de su adscripción. • Subprograma de apoyo para la incorporación de nuevos profesores de tiempo completo con posgrado en las universidades públicas. • El Perfil Deseable del Profesor Universitario	• El desarrollo de Cuerpos Académicos: en formación, en vías de consolidación y consolidados. • Conformación de redes de colaboración entre Cuerpos Académicos.

Cuadro 16: elaboración propia con información de SEP, 2006

El PROMEP constituye uno de los programas de mayor impacto para la vida de las IES públicas mexicanas, ya que les ha permitido fortalecer sus capacidades académicas y se encuentra estrechamente vinculado al Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) que se ha estudiado en un apartado anterior. En este sentido, los resultados que se presentaron a propósito del PIFI en los rubros de PTC y CA, evidencian los alcances del PROMEP y su impacto en la mejora integral de la educación superior pública, ya que los avances en la formación de los docentes, tienen una repercusión directa en los criterios e indicadores de evaluación tanto del PIFI, como de los CIEES y los organismos reconocidos por el COPAES.

Sólo para contrastar los avances alcanzados, en 1996 -año en que nace el PROMEP como una iniciativa conjunta de la SEP, el CONACYT y ANUIES, "de los 18,093 profesores de tiempo completo (PTC) adscritos a las universidades públicas estatales (UPE), sólo ocho por ciento contaba con el doctorado y 32 por ciento tenía una especialidad o una maestría; el 60 por ciento restante poseía título de licenciatura." (SEP, 2006: 2)

En sus orígenes, el PROMEP se propuso:

"[…] mejorar sustancialmente la formación, dedicación y el desempeño de los cuerpos académicos de las instituciones como un medio para elevar la calidad de la educación superior. Su finalidad última es sustentar la mejor formación de los estudiantes y para ello se plantea como ´principio la sólida formación académica del profesorado y su integración en cuerpos académicos comprometidos con sus instituciones y vinculados a los medios nacionales e internacionales de generación y aplicación innovadora del conocimiento." (SEP, 2006: 2)

Con el objetivo de precisar el perfil y la formación deseable de los PTC que participan en las actividades de docencia universitaria, se clasificó la naturaleza de la oferta educativa de nivel superior en cinco tipos que posteriormente se retomaron en el *Acuerdo 279* (SEP, 2000) para determinar los números de PTC

que deberán cumplir las IES particulares interesadas en incorporarse al Programa de Simplificación Administrativa:

1. Programas prácticos.
2. Programas prácticos con formación muy individualizada.
3. Programas científico-prácticos.
4. Programas científicos o humanísticos básicos.
5. Programas intermedios.

De este modo se establecieron los perfiles mínimos aceptables y la formación preferente conforme al perfil del plan de estudios en el que los docentes participan. De esta manera las IES públicas deberían cumplir con los mínimos aceptables y alcanzar las proporciones de profesores con formación preferente que se transformaría en 1997 en lo que ahora se denomina como "perfil deseable de formación" que implica: grado académico deseado, disciplina y especialidad. Para la administración de la información que genera el PROMEP, la SEP diseñó un sistema denominado "Sistema Unificado PROMEP" y que contiene datos curriculares y laborales de los profesores de tiempo completo; la estructura básica de las IES y sus Dependencias de Educación Superior; las convocatorias y los cuerpos académicos con los nombres de sus integrantes y sus Líneas de Generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC). (SEP, 2006)

A grandes rasgos, las fases de operación del programa en cada convocatoria son:

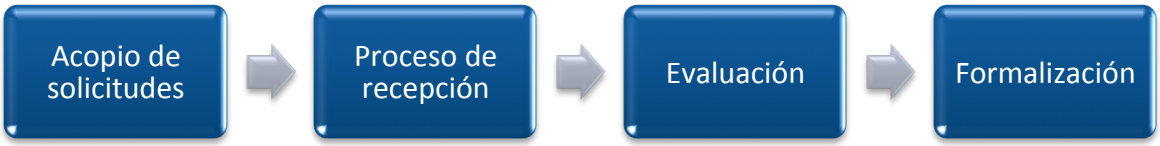

Figura 7: elaboración propia con información de SEP, 2006.

Si bien es cierto que el PROMEP tenía un horizonte temporal para su desarrollo y cierre que se limitaba al año 2008, el programa continua en operación con el objetivo de seguir fortaleciendo las políticas de calidad de las IES públicas y hasta el momento no se ha definido su finalización como mecanismo de actualización y mejora de las capacidades académicas de las IES.

3.8. El Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

Según Gago (2012) el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) ha sido consistente con los propósitos que le dieron origen: reconocer los programas de especialidad, maestría y doctorado con personal académico altamente calificado, con un alto nivel de productividad científica y tecnológica, así como con la infraestructura adecuada (Gago, 2012: 23).

El PNPC (Gago, 2012: 23) organiza sus acciones en dos vertientes: el Padrón Nacional Posgrado (PNP) que clasifica a los posgrados en dos niveles:

1. Programas de competencia internacional.
2. Programas consolidados.

La segunda vertiente denominada Programa de Fomento a la Calidad (PFC), tiene un objetivo igualador porque impulsa a los programas de reciente creación y aquellos programas en vías de consolidación:

1. Programas en proceso de consolidación.
2. Programas de reciente creación.

Además, el PNPC busca cumplir con tres funciones estratégicas para el desarrollo del posgrado y su vinculación con los objetivos de investigación científica y tecnológica (Gago, 2012: 3):

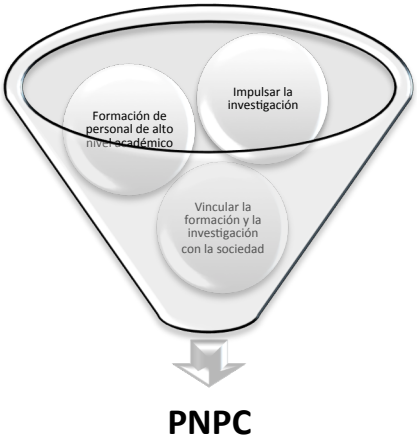

Figura 8: elaboración propia con información de Gago, 2012

El PNPC acredita a través de la incorporación de programas de posgrado al PNP y además provee de recursos financieros a los programas registrados. Otro beneficio derivado de que un programa se encuentre en el PNPC es que se posibilita acceder al Programa de Becas del CONACYT.

Asimismo cuenta con un marco de referencia para el diseño y fortalecimiento de los programas de posgrado, además de establecer procesos de evaluación en los que intervienen pares académicos externos que visitan a la institución que promueve el programa de posgrado sujeto a evaluación.

Algunos de los resultados del PNPC son (Gago, 2012: 24):

- El PNPC ha incorporado 1,021 programas de posgrado hasta el año 2008. De esos, 748 (73.2%) se encuentran registrados en el PNP y 273 son de reciente creación o están en proceso de consolidación.
- 698 (68.3%) programas de posgrado inscritos en el PNPC se imparten en instituciones ubicadas en las entidades federativas y 323 (31.6%) en las instituciones situadas en el DF.
- 772 (75.6%) programas de posgrado inciden en el desarrollo de la investigación y uno de cada cuatro se orientan a la formación de profesionistas con alto nivel de especialización.

- El 77.9% de los programas de posgrado inscritos en el PNPC se ubican en universidades públicas estatales y en universidades públicas federales. Sólo el 8.4% en IES particulares, 4.1% en Institutos Tecnológicos y 9.2% en Centros CONACYT.
- El 48.65% de los programas en PNPC corresponde al área de ciencias aplicadas, el 20.6% a ciencias básicas y el 30.1% a humanidades y ciencias sociales.
- El 13.1% de las becas otorgadas por el CONACYT en el periodo 2007-2008 para cursar posgrados, se destinaron para estudiantes en el extranjero.

Al igual que con el caso revisado del SNI, uno de los principales retos que enfrenta el PNPC es la necesidad de generar indicadores de evaluación acordes con las exigencias disciplinarias de las áreas de conocimiento. Este es un aspecto que despierta la atención no sólo en cuanto al PNPC y que analizaremos con más detalle en el último capítulo de este trabajo de investigación, es decir, en un entorno en el que el conocimiento se torna cada vez más complejo e interrelacionado, en el que la multi, la inter y la transdisciplina se convierten en los enfoques epistemológicos más apropiados para descubrir el conocimiento pertinente para la complejidad del mundo, los modelos de evaluación establecidos, enfrentan la crítica de que no son lo suficientemente coherentes con las exigencias de las áreas y disciplinas de conocimiento. Vaya paradoja que encara el saber de la evaluación en México y que posiblemente sea su principal desafío.

Los problemas de la realidad hacia los que dirigirán sus esfuerzos los futuros egresados de los posgrados inscritos en el PNPC o de las licenciaturas evaluadas o acreditadas por CIEES o por los organismos reconocidos por el COPAES, es más complejo que la visión reduccionista, que separa el conocimiento en partículas de información no relacionada y por lo tanto insuficiente para consolidar *soluciones reales* a *problemas reales* del *mundo real*. (Morin, 1974)

3.9. La tipología de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

La tipología de IES acuñada por la ANUIES es un modelo de evaluación institucional que sirve como instrumento para valorar la pertinencia del ingreso de una IES –pública o particular- al seno de la ANUIES con la consiguiente participación en los procesos de definición de políticas públicas para la educación superior. Muchos de los modelos y programas de aseguramiento de la calidad de la educación superior revisados a lo largo de esta tesis, son producto de la iniciativa y capacidad de "cabildeo" de la ANUIES de ahí que resulte muy deseable para la mayoría de las IES mexicanas, ser parte de ese grupo de instituciones educativas que inciden en la agenda pública de la educación superior.

El ingreso a la ANUIES conjuga por una parte la aplicación de la tipología en un proceso de Autoevaluación institucional con el fin de verificar el grado de cumplimiento de los estándares de calidad exigidos por la ANUIES, así como la capacidad de gestión política que la institución tenga para encontrar los apoyos de instituciones miembros de ANUIES que impulsen el ingreso de una institución aspirante. Esto se confirma al leer el *Estatuto* de la ANUIES publicado el 25 de febrero de 2013 (2013: 27), en donde se establecen como requisitos de ingreso los siguientes:

I. Realizar las funciones inherentes a su perfil institucional conforme a la tipología aprobada por la ANUIES;
II. Contar con la antigüedad, el número de alumnos matriculados y egresados titulados o con el grado académico correspondiente, conforme a los criterios que establezca periódicamente la Asamblea General;
III. Contar con los niveles de calidad, desarrollo y consolidación académica, conforme a los criterios que establezca periódicamente la Asamblea General;
IV. No formar parte de otra institución asociada o asociable a la ANUIES, con carácter de dependencia o incorporación de estudios;

V. Contar con recomendación favorable del Consejo Nacional, a propuesta del Consejo Regional respectivo; y

VI. Ser aprobada por la Asamblea General.

Claramente, el ingreso a la ANUIES es resultado de la combinación de un proceso de evaluación riguroso conforme a la tipología aprobada por la Asamblea General de la ANUIES, y la capacidad política de los funcionarios de la institución para gestionar los votos favorables a su ingreso a nivel del Consejo Regional y del Consejo Nacional.

El nombre oficial que ahora tiene la tipología es ***Indicadores y parámetros para el ingreso y la permanencia de instituciones de educación superior ANUIES***, y aun cuando se encuentran en proceso de actualización, presentan los siguientes descriptores e indicadores de evaluación para que la Asamblea General determine el ingreso de una institución en calidad de asociada:

DESCRIPTORES	INDICADORES
1. Perfil institucional (Tipología ANUIES-CINE) 2. Ubicación de la institución dentro del sistema de educación superior (Instituciones públicas o Instituciones particulares) 3. Tipo de institución: Academia, Colegio, Escuela, Centro de estudios superiores, Centro de investigación, Conservatorio, Instituto educativo, Instituto tecnológico, Universidad, Centro de extensión universitaria, Escuela de gobierno. 4. Tamaño de la institución:	A. Instituciones de educación superior públicas 1. Tener al menos 15 años de antigüedad. 2. Contar con el 75% de la matrícula en programas de calidad. 3. Contar con la Acreditación Institucional del Comité de Administración y Gestión Institucional de los CIEES. 4. Cumplir con los requerimientos mínimos establecidos por el PROMEP de relación entre profesores de tiempo completo

• Micro, menos de 500 alumnos. • Pequeña, de 500 a 1,499 alumnos. • Mediana, de 1,500 a 3,999 alumnos. • Grande, de 4,000 a 9,999 alumnos. • Macro, 10,000 o más alumnos. 5. Grado de diversificación: • No diversificada (1 solo plan de estudios) • Poco diversificada (2 a 14 planes de estudio) • Medianamente diversificada (15 a 39 planes de estudio) • Muy diversificada (40 a 99 planes de estudio) • Altamente diversificada (más de 100 planes de estudio) 6. Áreas de estudio o campos de conocimiento. 7. Área o áreas en las que destaca la IES.	(PTC) y estudiantes atendidos por áreas de conocimiento. 5. En su caso, contar con el 25% de programas de posgrado en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). B. Instituciones de educación superior particulares. 1. Tener al menos 15 años de antigüedad. 2. Cumplir con los requerimientos mínimos establecidos por el Acuerdo 279 de la SEP respecto de la relación entre profesores de tiempo completo (PTC) y estudiantes atendidos por área de conocimiento. 3. Contar con la Acreditación Institucional del Comité de Administración y Gestión Institucional de los CIEES. 4. Estar ubicadas en los niveles 4 ó 5 del Programa de Aseguramiento de la Calidad de la Secretaría de Educación Pública. 5. En su caso, contar con el 25% de programas de posgrado en el Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC).
C. Adicionalmente las IES deberán demostrar la existencia de los siguientes	

documentos:

1. Programa Institucional de Internacionalización.
2. Programa Institucional de Vinculación Universidad-Empresa.
3. Programa Institucional de Sustentabilidad Ambiental.
4. Programa de Seguridad Institucional.
5. Programa de Responsabilidad Social (equidad, género, acciones afirmativas).
6. En su caso, el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT).

Cuadro 17: elaboración propia con información de ANUIES, 2013b.

En este cuadro, elaborado con información proveniente del documento de propuesta de modificación a los indicadores de ingreso y permanencia de la ANUIES presentado en la primera Sesión Ordinaria del Consejo Nacional celebrada en abril de 2013, es posible identificar que la ANUIES pretende reformular las condiciones de ingreso y permanencia de las IES –públicas y particulares- tomando en consideración la experiencia de evaluación y acreditación existente en el país y que en este trabajo se ha revisado con detalle.

Quizás la única omisión relevante del modelo de ANUIES es que para el caso de las IES particulares, pasa por alto al sistema de acreditación institucional de FIMPES y en su lugar propone a la Acreditación Institucional de los CIEES. Esta omisión es parte de la crítica que las IES públicas hacen al sistema de acreditación de la FIMPES por considerarlo un modelo poco transparente ya que las IES particulares se evalúan entre ellas y, desde el punto de vista de las IES públicas, esto es un mecanismo poco serio y consistente. Esto es más un prejuicio que un argumento surgido de la realidad de la operación del modelo de acreditación FIMPES, existe evidencia en los expedientes de la acreditación FIMPES, de que más de una institución particular de educación superior afiliada a

la FIMPES ha tenido que abandonar la Federación por no cumplir con el proceso o por no haber logrado la acreditación.[15]

No obstante esta ausencia relevante, el modelo de ANUIES sigue siendo un excelente esquema para reconocer los esfuerzos de una IES a favor del aseguramiento de la calidad de sus procesos académicos y educativos. Como lo subraya Buendía (2011: 7):

"Los principios de la ANUIES establecen la necesidad de que las instituciones admitidas en su seno alcancen un alto nivel de calidad, congruente con su participación en los problemas económicos, sociales, políticos y culturales del país. También invocan la importancia de diferenciar a las instituciones de acuerdo a su naturaleza jurídica, su misión, el espectro de su oferta educativa, sus características internas y su entorno, es decir, considerando su identidad y su historia."

Para concluir, las etapas del procedimiento para la afiliación de IES a la ANUIES son (ANUIES, 2013b: 5)

[15] El autor de este trabajo de investigación doctoral ha sido, desde el año de 1999, visitador evaluador de Equipos de Verificación de FIMPES; miembro en dos periodos consecutivos (2006 a 2012) de la Comisión Permanente de Acreditación de la FIMPES; Coordinador de la Comisión Permanente de Dictaminación (2011 a 2012) y actualmente se desempeña como Representante FIMPES para los procesos de acreditación con base en la versión III del Sistema de Acreditación, para tres IES particulares afiliadas a la FIMPES. La experiencia directa de evaluación y dictaminación en el sistema de acreditación FIMPES, permite asegurar la calidad de las evaluaciones y dictaminaciones realizadas, así como la libertad académica para actuar a favor del sistema de acreditación y en contra de cualquier interés ajeno a los principios del sistema que son: capacidad, integridad y efectividad. Recientemente, una IES que no cumplió con los plazos establecidos por el sistema, fue notificada formalmente de que perderá su estatus de *Institución Afiliada Acreditada* para pasar a ser *Institución Aspirante por Acreditar*. Por razones de confidencialidad y ética profesional no se puede mostrar evidencia de esta decisión, pero es prueba de la seriedad del proceso FIMPES de acreditación.

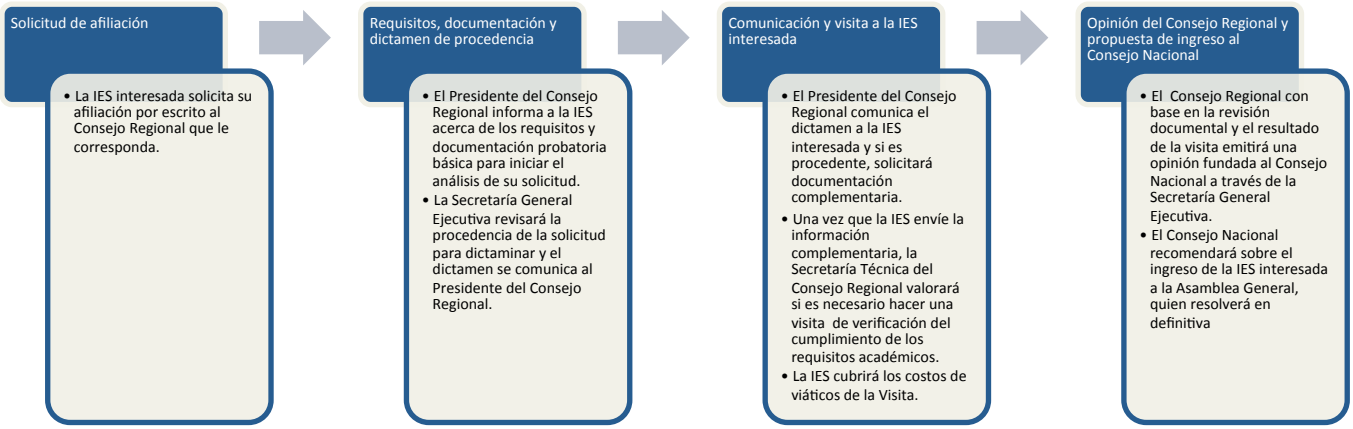

Figura 9: elaboración propia con información de ANUIES, 2013b

Como lo apunta Buendía (2011: 8):

"Si bien, en sentido estricto el proceso de ingreso y permanencia a la ANUIES no es un mecanismo de acreditación de las instituciones de educación superior, representa el primer ejercicio de evaluación institucional para las IES públicas mexicanas. El esquema está integrado por diez indicadores: 1) naturaleza y misión de la institución; 2) normatividad institucional, 3) planeación, 4) infraestructura académica, 5) planes de estudio, 6) evaluación, 7) profesores, 8) estudiantes, 9) recursos financieros y 10) difusión cultural."

El significado de la evaluación y acreditación de la educación superior para la ANUIES es que sin demostrar la existencia de mecanismos de aseguramiento de la calidad, las IES interesadas en ser afiliadas no lo podrán hacer, lo que disminuye sus posibilidades de participar en las grandes decisiones de política pública que desde la ANUIES se impulsan como interlocutor efectivo con las autoridades educativas federales y locales.

3.10. Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE).

El Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) es un proceso de evaluación jurídica y administrativa que permite garantizar el cumplimiento de los estándares mínimos de calidad para que una institución de educación superior particular ofrezca un plan y programa de estudios. Mucho se ha discutido si el RVOE es suficiente para ofrecer el desarrollo de un sistema de educación superior particular comprometido con la calidad. Las capacidades de la autoridad educativa para supervisar e inspeccionar a las más de dos mil IES particulares con RVOE que hay en México, general muchas dudas sobre las posibilidades que el sólo otorgamiento del RVOE ofrece para mejorar la calidad de los programas educativos y de las instituciones que los ofrecen.

También es importante señalar que, en el marco del federalismo mexicano, las entidades federativas tienen atribuciones y facultades para emitir RVOE a los programas de educación superior que así lo requieran. Es importante reconocer que de acuerdo al artículo 59 de la *Ley General de Educación* (SEP, 2012) en México es posible ofrecer programas educativos de tipo superior sin el correspondiente RVOE, para lo cual lo único que se solicita es que la institución haga explícita ésta condición en la documentación promocional y académica de dicho programa educativo.

Como ya se explicó en el capítulo II de esta investigación, el RVOE se encuentra fundado jurídicamente en los artículos 3º y 5º Constitucionales; los artículos 47, 48, 54, 55 y 56 de la *Ley General de Educación* (SEP, 2012) en los que se establecen las facultades de la autoridad educativa para revisar y evaluar los programas educativos. También se relaciona con la *Ley para la Coordinación de la Educación Superior* (1978) y la *Ley Reglamentaria del artículo 5º Constitucional* también conocida como Ley de Profesiones. Por otra parte, el *Acuerdo 279* emitido el 10 de julio del año 2000 (SEP, 2000) es el instrumento jurídico base para la operación de las políticas y procedimientos aplicables al otorgamiento del RVOE a favor de un programa educativo de tipo superior. Como lo señala Gago (2012: 44):

“El Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) solamente es requerido a los programas que se imparten en las IES particulares y tiene enorme importancia, pues constituye, en la práctica, la única acreditación oficial necesaria para que los títulos profesionales y demás certificados de estudios expedidos por ellas sean válidos.”

Entre los elementos más importantes que debe considerar tener un programa educativo para recibir un RVOE se encuentran los siguientes enunciados en el Capítulo III del *Acuerdo 279* (SEP, 2000):

1. Objetivos generales del plan de estudios.
2. Perfil del egresado, que contenga los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas a ser adquiridas por el estudiante.
3. En su caso, métodos y actividades para alcanzar los objetivos y el perfil de egreso.
4. Criterios y procedimientos de evaluación y acreditación de cada asignatura.
5. La denominación del plan de estudios debe ser congruente con los objetivos y el perfil previstos.
6. El mínimo de créditos establecidos por nivel educativo de tipo superior es el siguiente: 180 créditos para Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado; 300 créditos para Licenciatura; 45 créditos para Especialidad; 75 créditos para Maestría después de una licenciatura o 30 créditos si la Maestría se cursa después de una Especialidad; 150 créditos para Doctorado si se cursa después de una Licenciatura, 105 créditos si es después de una Especialidad y 75 créditos después de la Maestría.
7. Los planes de estudio de maestrías orientadas a la investigación deberán contar con cuando menos un académico de tiempo completo por cada 25 alumnos.
8. Los planes de estudio de doctorado deberán contar como mínimo con un académico de tiempo completo por cada 10 alumnos.
9. Los planes y programas de estudio en modalidad escolarizada deberán cumplir con un mínimo de horas de actividades de aprendizaje bajo la

conducción de un académico: 1,440 horas para Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado; 2,400 horas para Licenciatura; 180 horas para Especialidad; 300 horas para Maestría y 600 horas para Doctorado.

Asimismo, el *Acuerdo 279* establece en el Capítulo II una tipología de programas de estudio semejante a la establecida para determinar el perfil deseable de docentes en el marco del PROMEP y que en este caso, pretende establecer el estándar de calidad requerido para personal académico de asignatura y de tiempo completo conforme a los contenidos de los planes y programas de estudio y el tiempo de atención por alumno que exigen (SEP, 2000):

- **Prácticos:** aquellos cuyos egresados se dedicarán a la práctica profesional y cuyos planes de estudio no requieren una proporción mayor de cursos básicos en ciencias o humanidades ni cursos con gran tiempo de atención por alumno.
- **Prácticos individualizados**: son aquellos cuyos egresados se dedicarán generalmente a la práctica profesional y cuyos planes de estudio no requieren una proporción mayoritaria de cursos básicos en ciencias o humanidades, aun cuando exigen un considerable porcentaje de cursos con gran tiempo de atención por alumno.
- **Científico-prácticos:** son aquellos cuyos egresados se dedicarán generalmente a la práctica profesional y sus planes de estudio contienen un porcentaje mayoritario de cursos orientados a comunicar las experiencias prácticas. Además, los programas científico-prácticos tienen una proporción mayor de cursos básicos en ciencias o humanidades.
- **Científicos (o humanísticos) básicos**: son aquellos cuyos egresados desempeñarán generalmente actividades académicas. Los planes de estudio de este tipo de programas se conforman mayoritariamente por cursos básicos de ciencias o humanidades y requieren atención de pequeños grupos de estudiantes en talleres o laboratorios.

Además de los anteriores rasgos, los planes y programas de estudio deberán demostrar que cuentan con la infraestructura física apropiada para el cumplimiento de sus objetivos de formación, así como la bibliografía actualizada (no mayor a cinco años de antigüedad) para garantizar el aprendizaje pertinente de los estudiantes.

El procedimiento para acceder a un RVOE se explica en el marco del Capítulo I del *Acuerdo 279*[16],

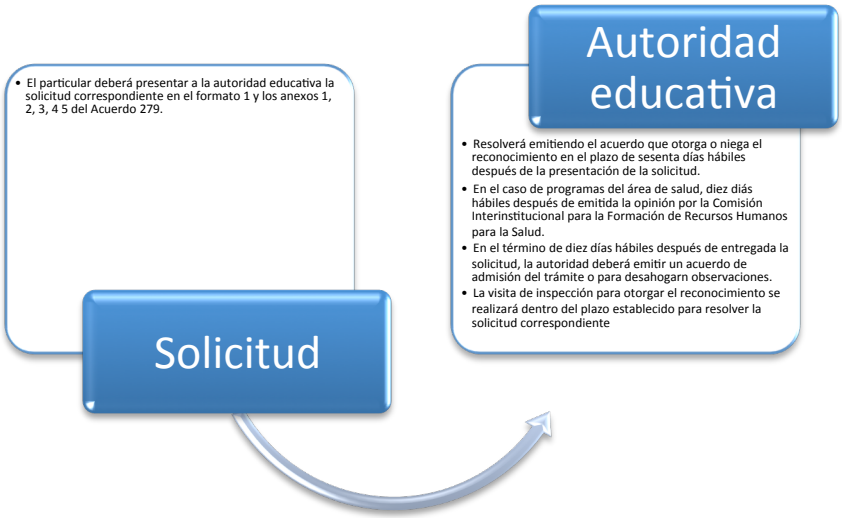

Figura 10: elaboración propia con información de SEP, 2000

Algunos de los retos que enfrenta el procedimiento de otorgamiento del RVOE son los que identifica Gago (2012: 44-45) y que son las líneas de reforma por las que

[16] Por cierto que el *Acuerdo 279* incluye un conjunto de 5 Anexos con distintos formatos en los que las instituciones particulares de educación superior deben presentar el plan y programas de estudio, así como la información relacionada con descripción de instalaciones, bibliografía básica, solicitud del RVOE, el modelo para el libro de registro de títulos, diplomas o grados, el modelo de actas de titulación, modelo de certificado parcial o total de estudios, modelo de título, diploma o grado (anverso y reverso). Los formatos correspondientes a los certificados, actas de titulación y títulos, diplomas o grados, se registran ante la Dirección General de Profesiones (DGP) una vez que el RVOE ha sido otorgado por la SEP. Cualquier modificación a estos formatos o al plan de estudios con RVOE, deberá ser notificada con oportunidad a la DGP para efectos de validación de títulos y grados y posterior emisión de la Cédula profesional o de grado.

posiblemente transite la revisión que las autoridades educativas federales realizan del *Acuerdo 279:*[17]

1. Que los RVOE tengan un tiempo limitado de vigencia y que sean objeto de evaluaciones periódicas antes de cada renovación.
2. Que para renovar un RVOE la IES responsable del programa educativo demuestre su efectividad mediante la aplicación de procesos sistemáticos para dar seguimiento a sus egresados.
3. Que se establezca como condición para el otorgamiento de cédulas profesionales el logro suficiente en los aprendizajes por parte de quienes egresen de programas impartidos por particulares que no cuenten con la evaluación de CIEES o la acreditación de un organismo reconocido por COPAES. Gago (2012) sugiere que esta medida también se aplique en el caso de los egresados de programas educativos impartidos por IES públicas (incluso las autónomas).

La discusión acerca de la pertinencia y actualidad de los procedimientos establecidos para el otorgamiento del RVOE a los programas educativos que promueven las Instituciones Particulares de Educación Superior (IPES), es una de las de mayor impacto porque la educación superior privada atiende a una tercera parte de la matrícula de educación superior del país, por lo que de ninguna manera las IPES son minoría y el impacto de las políticas públicas que las regulan es de la mayor relevancia para la consolidación de un sistema de educación superior equitativo y de calidad.

[17] De manera informal algunas autoridades educativas federales tanto de la Dirección de Instituciones particulares de Educación Superior (DIPES) - que es la instancia responsable de operar el otorgamiento de los RVOE- como de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de Estudios (DGAIR), han comentado -en el marco de reuniones con FIMPES o en encuentros extra oficiales- que el *Acuerdo 279* se está revisando, pero hasta ahora no se tiene noticia clara y directa del sentido que tendrán estas reformas. Desde el año 2002, el Dr. Rubio Oca había expresado algunas líneas de modificación al *Acuerdo 279* y en el contexto de la mesa de diálogo SEP-FIMPES se trabajaron algunas ideas, es por eso que las propuestas de Gago (2012) aquí retomadas resultan pertinentes, porque el Dr. Rubio (organismo del que fue Secretario General Ejecutivo) hacía eco de las propuestas de ANUIES que son las que Gago retoma. Las autoridades del actual gobierno no han convocado a ninguna reunión a FIMPES para revisar las líneas de modificación por lo que se estima que la actualización del citado Acuerdo será como una medida unilateral sin mediación alguna con representantes de las Instituciones Particulares de Educación Superior que serán las directamente afectadas –para bien o para mal- por el nuevo *Acuerdo 279*.

3.11. Sistema Nacional de Competencias Laborales (CONOCER).

Fundado en el año 2009, el Sistema Nacional de Competencias Laborales certifica a las personas e integra los siguientes actores que son responsables de diseñar, evaluar y certificar los Estándares de Competencia (SEP, 2009: 7):

- **Los Comités de Gestión por Competencias**: que son órganos colegiados integrados por representantes de los sectores empresariales, laborales y sociales, así como desarrollar Estándares de Competencia, de sus instrumentos de evaluación y certificación.
- **Los Grupos Técnicos de Expertos** en el sector y en las Funciones Individuales: son grupos de especialistas en un sector determinado del mundo laboral que integran la propuesta de Estándar de Competencia laboral que se somete a la valoración y dictamen del Comité de Gestión por Competencias, también apoyan en la identificación de nuevos Estándares de Competencia.
- **Los Estándares de Competencia**: es una Norma Técnica de Competencia Laboral que se estructura como documento y se aplica en toda la República Mexicana, sirve como referente para evaluar y certificar la competencia laboral de las personas, y que describirá en términos de resultados, el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes a que alude el artículo 45 de la Ley General de Educación y que requiere una persona para realizar actividades en el mercado de trabajo con un alto nivel de desempeño.
- **Los Instrumentos de Evaluación de Competencia** correspondientes a los Estándares de Competencia.
- **Los Mecanismos de Consecuencias**: que son los incentivos para que las personas se certifiquen en un Estándar de Competencia y/o consecuencias de que no lo hagan.
- **El Registro Nacional de Estándares de Competencia**: que es un catálogo nacional que contiene los Estándares de Competencia inscritos y

aprobados por el CONOCER, y que tendrá como objetivo facilitar su administración y uso, y cuya consulta será pública y gratuita.

- **Registro Nacional de personas Certificadas**: sirve como mecanismo de consulta para el sector productivo.

A través del CONOCER que es un órgano desconcentrado del Gobierno Federal, sectorizado en la Secretaría de Educación Pública, se administra este Sistema Nacional al que pueden acudir todos ciudadanos y ciudadanas mexicanas con el propósito de certificar su experiencia y conocimiento laboral adquirido. Es importante enfatizar que la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR) de la SEP, reconoce las certificaciones de CONOCER como parte del proceso para la obtención de títulos de licenciatura mediante el Reconocimiento de Saberes Adquiridos establecido en el Acuerdo 286 de la SEP del que ya se habló en el segundo capítulo de esta investigación.

Por medio de las Entidades de Certificación y Evaluación, el CONOCER se asegura de que los trabajadores mexicanos tengan acceso a los procesos de certificación que les permitan mejorar sus capacidades laborales y su calidad de vida. Estas Entidades son organizaciones de la sociedad civil que bien pueden ser empresas, universidades, dependencias gubernamentales, sindicatos, organizaciones sociales o centros de capacitación laboral. Algunas de estas entidades son instituciones de educación superior como la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el Sistema Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey o la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

Según la *Evaluación 2007-2012* (CONOCER, 2012) algunos de los resultados más significativos de este modelo de certificación de personas son:

- ✓ “Más de 1,000 organizaciones empresariales, sindicales, educativas, sociales y de gobierno de todo el país, sumadas al Sistema Nacional de Competencias.

- ✓ 128 Comités Sectoriales de Gestión por Competencias, en 25 sectores de la economía que representan alrededor del 65% del PIB nacional.
- ✓ 300 Estándares de Competencia inscritos en el Registro Nacional de Estándares de Competencias en un periodo de tres años (a partir de la publicación de las Reglas de Operación del Conocer en el Diario Oficial de la Federación en noviembre de 2009). A un ritmo de un Estándar de Competencia cada dos días, han trabajado los sectores productivos, social, educativo y de gobierno.
- ✓ Más de 100 Entidades de Certificación y Evaluación de Competencias con una cobertura de más de 2,800 puntos de evaluación y certificación en todo el país.
- ✓ 300,000 certificados emitidos en el periodo 2008-2012, más de 450,000 personas certificadas, desde el inicio de operaciones del CONOCER en 1995."

Para concluir, los criterios rectores para la certificación de competencias en el marco de CONOCER son (CONOCER, 2009: 12):

I. **Libre acceso:** toda persona que desee certificar sus competencias lo puede hacer sin ninguna restricción derivada de su género, raza, credo religioso, nacionalidad, edad, escolaridad, capacidades diferentes, grupo lingüístico, etcétera.

II. **Excelencia en el servicio:** se garantizará que los procedimientos aplicados para la certificación de competencias se realicen conforme a los lineamientos establecidos por CONOCER.

III. **Transparencia:** toda persona que quiera certificar su competencia, podrá conocer tanto el contenido del Estándar de Competencia de su interés, como lineamientos técnicos, metodológicos y administrativos establecidos por CONOCER.

IV. **Imparcialidad:** en la certificación de competencias no se favorecerá que predomine ningún interés particular, por lo que se establecerán mecanismos para identificar conflictos de interés.

V. **Objetividad:** en todos los casos, los procesos de certificación, evaluación y capacitación se desarrollarán por personas físicas diferentes.

El cumplimiento de estos criterios rectores y los resultados presentados por CONOCER, hacen de este programa uno de los más exitosos del Estado mexicano y con mayores posibilidades de igualar las condiciones de vida de las personas porque parte de la experiencia laboral y motiva el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Inclusive, estudiantes universitarios o profesionistas en activo, podrían acceder a una certificación de un Estándar de Competencia que les permita actualizar sus conocimientos, validar la experiencia adquirida y mejorar sus condiciones de desarrollo profesional.

El carácter incluyente de este modelo de certificación, podría ser muy enriquecedor para la actualización de los planes y programas de estudio y, a mediano plazo, se podría articular como un indicador de efectividad de los planes y programas de estudio, porque en la medida en que los estudiantes de un programa académico o educativo, alcancen algunas certificaciones de Estándares de Competencia, se prueba la coherencia de los aprendizajes adquiridos con las exigencias del sector productivo en el que se desempeñarán los egresados.

El principal reto que enfrenta CONOCER es el de la continuidad de la política pública para el aprendizaje a lo largo de toda la vida y, el segundo gran desafío, es enlazar este proceso de certificación de personas con los mecanismos de evaluación de la efectividad de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes de programas educativos de tipo superior. Es decir, se trata de enlazar más a las IES –públicas y particulares- con actividades de certificación de personas en una perspectiva incluyente como la desarrollada por CONOCER.

3.12. Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública.

La Dirección General de Profesiones (DGP) es un área dependiente de la Secretaría de Educación Pública y tiene la responsabilidad de vigilar el ejercicio

profesional y es el órgano responsable de vincular al Estado con los colegios de profesionistas. El instrumento básico para regular el ejercicio profesional es la emisión de la Cédula Profesional para los egresados titulados de los planes y programas de estudio con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios y tiene efectos de patente, previo registro del título o grado correspondiente a los estudios realizados. Sus funciones, facultades y responsabilidades se encuentran establecidas en el Capítulo IV de la *Ley Reglamentaria del artículo 5º constitucional relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal*, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 26 de mayo de 1945. (SEP, 1945)

El trámite para la obtención de la Cédula Profesional es individual y opera como un modelo de certificación de personas. El ciudadano que ha obtenido un Título o Grado Académico debe presentarse en las oficinas de la DGP para solicitar su Cédula que le permita ejercer con todas las facultades que otorga la Ley. Para que esta solicitud prospere, es indispensable que la IES en donde obtuvo su Título o Grado, haya realizado el registro ante DGP del programa educativo previa obtención del RVOE -en el caso de las IES particulares-. Asimismo, la IES registra ante la DGP los formatos de certificado, acta de examen y Título o Grado debidamente autorizados por la DIPES y con base en el RVOE expedido.

Un requisito esencial para obtener un Título de licenciatura y que aplica a todo ciudadano o ciudadana mexicano (a), es la realización del Servicio Social que es una manera de retribuir a la sociedad por el privilegio de haber cursado una carrera universitaria. La demostración del cumplimiento del servicio social es de fundamental importancia para la liberación del Título de Licenciatura y la posterior emisión de la Cédula Profesional.

La Cédula Profesional, junto con el Título o Grado, son indispensables para demostrar el cumplimiento pleno de un plan y programas de estudio, de lo contrario la persona se ostentará como “pasante” de una licenciatura y le será muy difícil continuar con estudios formales de posgrado, ya que para acceder a una Especialidad, Maestría y/o Doctorado se requiere contar con el Título/Grado y

Cédula que corresponda, de lo contrario el proceso de inscripción formal no se materializa ante la autoridad educativa y la persona no podrá exigir certificado de estudios oficial y no alcanzará el Grado académico al que aspira.

Este proceso es parte de los análisis de efectividad institucional que practican los CIEES, los organismos acreditadores reconocidos por COPAES y la acreditación institucional de FIMPES, en otras palabras, el número de egresados titulados de un programa educativo y de una institución en relación con el número de alumnos matriculados en cada cohorte generacional, es un indicador básico de calidad por lo cual la obtención del Título y la Cédula es relevante para la concepción evaluadora de la educación superior mexicana.

3.13. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) es una Asociación Civil fundada en 1994 y opera como organismo evaluador de los aprendizajes adquiridos por las personas y de alguna manera también ejerce funciones de certificación porque –en el caso de la educación superior- emite un dictamen de evaluación (no suficiente, suficiente, sobresaliente, Premio a la Excelencia) por cada egresado que aplica Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL) conforme a los estándares establecidos por CENEVAL y sus equipos técnicos altamente calificados.

De acuerdo con Gago (2012: 28) las tareas del CENEVAL consisten en:

"[…] elaborar y administrar medios e instrumentos para medir y evaluar conocimientos, habilidades y competencias de los estudiantes en distintos momentos de su trayecto por el sistema educativo. El CENEVAL vino a ser la realización de aquella vieja recomendación de la ANUIES de crear un centro nacional de exámenes, aunque ahora en circunstancias más complejas."

Entre muchas de las tareas y servicios que ofrece, CENEVAL provee exámenes de ingreso a la educación media superior y superior, exámenes generales de egreso de licenciatura y apoya los procesos de expedición de certificados de

bachillerato y títulos profesionales conforme a los Acuerdos 286 y 357 de la SEP, para aquellas personas que adquirieron conocimientos de manera autodidacta o por medio de su experiencia laboral.

Por otra parte, CENEVAL propone información útil para los procesos de evaluación de los programas educativos ya sea por los CIEES o por los organismos reconocidos por el COPAES. Las evaluaciones de CENEVAL a los alumnos que ingresan y egresan al sistema de educación superior, resultan de especial valor para determinar los niveles de efectividad de las IES y sus programas educativos.

De acuerdo con Gago (2012: 28) entre los logros más significativos de CENEVAL destacan:

- ✓ "Diseño y operación de 133 pruebas correspondientes a los Exámenes de Ingreso (EXANI I-II y III), a los Exámenes Generales de Egreso (EGEL) para 33 profesiones y a los exámenes especiales para las universidades tecnológicas, la Universidad Pedagógica Nacional, el CONALEP, la SEP (Acuerdos 286 y 357) y otras dependencias.
- ✓ Ha administrado y operado el examen de poco más de 21 millones de personas.
- ✓ Finca sus decisiones en los acuerdos de los pares académicos que integran sus comités y consejos para establecer perfiles, marcos de referencia y tablas de especificaciones; para elaborar reactivos de exámenes y validarlos; para preparar guías de exámenes y reportes de resultados."

CENEVAL tiene en sus manos el diseño y aplicación de instrumentos para la evaluación de los aprendizajes de todas las personas que desean acceder al sistema público de educación media superior y superior, esta función de impacto nacional le ha granjeado no pocas críticas y constituye uno de sus principales retos: mantener la legitimidad de sus acciones no obstante el alto número de aspirantes de educación superior que no logran aprobar sus exámenes y quedan fuera del sistema.

Un factor que le significará a CENEVAL el desarrollo de especiales esfuerzos en el diseño de sus instrumentos de evaluación, es el carácter multicultural de México y las diferencias sociales que sin duda impactan en las posibilidades de desempeño en los exámenes por parte de los estudiantes. Desde el lenguaje que se usa en los exámenes de CENEVAL, pasando por la estructura lógica de los enunciados que se emplean y las situaciones que se proponen para el análisis, no necesariamente generan una "reacción" en los estudiantes de regiones tan disímbolas como el egresado de una preparatoria particular ubicada en una zona urbana y el egresado de un Bachillerato agropecuario del interior de la República. Es decir, los llamados "reactivos" de los exámenes estandarizados aplicados por CENEVAL, muestran una realidad educativa homogénea con base en las expectativas de conocimiento que producen los planes y programas de estudio aprobados, pero no logran representar la heterogénea composición cultural, lingüística y educativa de México. Como lo apunta Aboites (2012: 544):

"Ya se explicaba que no se intenta decir que los bajos ingresos por sí mismos causen errores en el examen (ni tampoco significa que los medidores 'bajen' o alteren el puntaje de quienes provienen de hogares populares) sino que los bajos ingresos indican que la persona proviene de un contexto social y cultural donde no se usan mucho las palabras e informaciones que se preguntan en los exámenes estandarizados, por eso se obtiene una baja calificación."

El problema es más complejo de lo que parece ya que por una parte el Estado nacional debe promover la igualdad con calidad en la educación, pero también tiene que reconocer las asimetrías sociales, culturales y económicas que afectan a las personas en diversas regiones del país y en sus diferentes contextos.

Este carácter excluyente de los resultados que arrojan las pruebas CENEVAL como mecanismo de incorporación a la educación superior mexicana de financiamiento público, es una dimensión necesaria del análisis político y social de la evaluación de personas en México. Es posible que las acusaciones y críticas a la labor de CENEVAL sean absolutamente injustas ya que el problema de acceso a la educación superior es más resultado de las limitaciones presupuestarias que

enfrentan las IES públicas para abrir más plazas de nuevo ingreso que amplíen sus capacidades de absorción de los egresados de educación media superior. Es factible pensar que con el reciente establecimiento de la obligatoriedad de la educación media superior en México, la presión sobre la educación superior aumente y las posibilidades de cobertura y absorción se vean nuevamente acotadas produciendo mayor descontento social y en consecuencia, un aumento de las críticas a la labor de CENEVAL.

CAPÍTULO 4.

La complejidad de la calidad educativa: evaluación, acreditación y certificación en la educación superior en México.

Introducción

La calidad educativa en cualquiera de los niveles de la educación en México y el mundo, es un claro ejemplo de la complejidad que implica educar en las sociedades contemporáneas. Es por eso que no es sencillo comprender e integrar un sistema de evaluación, acreditación y certificación de la educación superior en México sin considerar las distintas dimensiones, actores, fuerzas e intereses que entran en conflicto a la hora de establecer las relaciones, interacciones y recursividades que caracterizarían a ese sistema.

No obstante la complejidad de la tarea, es necesario que en México se estructure una visión sistémica de la evaluación, acreditación y certificación de la educación superior, esta exigencia histórica adquiere mayor legitimidad si se piensa que no es posible que las instituciones de educación superior continúen duplicando esfuerzos en procesos de evaluación y acreditación que bien podrían ser equivalentes entre sí y disminuir el tiempo que las casas de estudios superiores dedican a evaluar para que se enfoquen más a educar.

Con base en algunas propuestas generadas por especialistas en la materia y por la autoridad gubernamental, la propuesta que se traza en las subsiguientes páginas, busca establecer las bases para la consolidación de un sistema complejo pero viable para la evaluación, acreditación y certificación de la educación superior mexicana.

Un punto fundamental de la discusión en torno a la evaluación de la educación superior, en cualquiera de sus dimensiones de impacto: institucional, programas educativos y/o personas; es que la mayoría de los organismos dedicados a evaluar, acreditar y certificar lo hacen desde una visión reduccionista, disciplinaria y analítica del conocimiento, de hecho, la totalidad del sistema educativo mexicano está diseñado de cara al fortalecimiento de la visión disciplinaria del conocimiento. Esta es una falla de origen con la cual se debe trabajar a la hora de pensar un sistema de evaluación, acreditación y certificación con enfoque epistemológico complejo.

El centro de la propuesta implica atender al llamado de cambiar el pensamiento educativo como premisa necesaria para la elaboración de un modelo de educación superior coherente con las tendencias mundiales hacia la multidisciplina, la interdisciplina y la transdisciplina. De ser así, México se encontrará en mejores condiciones para abordar –desde la educación superior- la compleja realidad que le caracteriza como país y así participará de mejor forma en el concierto de las naciones. Como bien lo reflexiona Edgar Morin en una entrevista que le realizó Nelson Vallejo Gómez en la ciudad de París en el año de 1996 (1996: 71-72):

"Yo diría que el *pensamiento complejo* es ante todo un pensamiento que relaciona. Es el significado más cercano del término *complexus* (lo que está tejido junto). Esto quiere decir que en oposición al modo de pensar tradicional, que divide el campo de los conocimientos en disciplinas atrincheradas y clasificadas, el *pensamiento complejo* es un modo de *religación*. Está pues contra el aislamiento de los objetos de conocimiento; reponiéndoles en su contexto, y de ser posible en la globalidad a la que pertenecen."

La evaluación, la acreditación y la certificación son tres líneas de fuerza que *retroactúan* una sobre la otra para producir un entramado de convergencias y divergencias que son capaces de dialogar a la par, sincrónicamente entre sí, como productoras y consumidoras de la información que cada una de ellas genera a fin de alcanzar un conocimiento más completo de la complejidad de la calidad de la educación superior en México. En resumen, por separado, los organismos y sus modelos de evaluación, acreditación y certificación, 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*.

La revisión de los fundamentos que dan sentido a los modelos de evaluación vigentes, es parte sustantiva de la educación como práctica del asombro, como disciplina de la incertidumbre, como navegación del conocimiento. Si los indicadores, modelos y sistemas se cristalizan en teorías inobjetables, sus posibilidades de dar cuenta de la multidimensionalidad del hecho educativo son prácticamente nulas. De ahí que sea necesario pensar en un sistema que funcione

como bucle recursivo de la evaluación en el más puro sentido que este término tiene en el glosario del pensamiento moriniano:

“Noción esencial para concebir los procesos de autoorganización y de autoproducción. Constituye un circuito donde los efectos retroactúan sobre las causas, donde los productos son en sí mismos productores de lo que los produce.” (Morin, 2003: 331)

Si la evaluación con sus consecuencias acreditadoras o certificadoras, logra ser vista como un bucle recursivo, será posible convertirla en un sistema autopoiético (Maturana y Varela, 2003) capaz de reformular sus fundamentos y adecuar sus indicadores a las necesidades de un entorno educativo altamente dinámico, en el que confluyen gran cantidad de las fuerzas sociales e intereses económico-político-culturales de México.

4.1 Convergencias y divergencias de los modelos de evaluación, acreditación y certificación.

Identificar las convergencias y divergencias de los distintos modelos analizados a lo largo de esta investigación, es el primer paso para comenzar a estructurar un sistema complejo de evaluación, acreditación y certificación de la educación superior mexicana. La complejidad de niveles, alcances, propósitos y ámbitos de evaluación, acreditación y/o certificación presentes en el sistema educativo mexicano, genera graves dificultades para el diálogo, la interacción y operación de los distintos modelos susceptibles de aplicación para las instituciones de educación superior mexicanas públicas y privadas. Tampoco se trata de simplificar esta complejidad o reducir sus entidades gestoras, por el contrario, desde un enfoque complejo lo que se propone es establecer las conexiones de sentido que hagan posible el diálogo, la interacción y la validación de las acciones desarrolladas por cada uno de estos actores.

A fin de lograr establecer las convergencias se debe conocer los distintos componentes del sistema que actualmente se tiene en México, el cuadro que a

continuación se presenta, resume la totalidad de los modelos existentes a la fecha y los define a partir de sus propósitos:

Nombre del organismo	Siglas	Año de fundación	Propósito
Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior	ANUIES	1950	Establece una tipología de instituciones de educación superior mediante criterios de evaluación a los que deben someterse las instituciones que deseen ingresar a esta asociación.
Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología	SNI-CONACYT	1984	Evalúa el desempeño investigador de los académicos adscritos a instituciones públicas y particulares de educación superior y establece un programa de estímulos por niveles de reconocimiento a los investigadores.
Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior	CIEES	1991	Evalúa programas académicos de las instituciones públicas y particulares de educación superior.
Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior	CENEVAL	1994	Evaluación de personas
Sistema de Acreditación para el Fortalecimiento Institucional de las	FIMPES	1994	Acredita instituciones particulares de educación superior

instituciones afiliadas a Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior			y la aplicación del sistema de evaluación es una condición para ingresar y permanecer en la Federación.
Programa de Mejoramiento del Profesorado de la Secretaría de Educación Pública	PROMEP-SEP	1996	Evalúa el desempeño de los docentes de instituciones públicas de educación superior con el fin de proveerles becas que impulsen su actualización profesional y académica
Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior, A.C.	COPAES	2000	Evaluación y acreditación de programas educativos a través de organismos especializados avalados y evaluados periódicamente por COPAES.
Programa Integral de Fortalecimiento Institucional de la Secretaría de Educación Pública	PIFI-SEP	2001	Evalúa a las instituciones mediante el establecimiento de programas de desarrollo y mejora continua que les permite acceder a fuentes de financiamiento extraordinario a las instituciones públicas de educación superior.

Sistema Nacional de Competencias-Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales-SEP	CONOCER	2007	Certifica personas en estándares de competencia laboral establecidos por colegios de profesionistas, académicos y empleadores.
Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la Secretaría de Educación Pública	DGAIR	N/D	Certifica conocimientos adquiridos y créditos cursados por las personas en los niveles de educación media superior y superior. Además de ser la entidad responsable de operar el programa de Aseguramiento de la Calidad para instituciones particulares de educación superior con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE)
Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública	DGP	N/D	Certifica a los profesionistas y los estudios cursados mediante la emisión de cédulas profesionales que reconocen los estudios realizados en instituciones del sistema educativo nacional.
Dirección de	DIPES	N/D	Otorga los

Instituciones Particulares de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública			Reconocimientos de Validez Oficial de Estudios (RVOE) a los programas académicos ofrecidos por las instituciones particulares de educación superior. Para dar el RVOE la DIPES evalúa las propuestas de planes y programas de estudio de las instituciones particulares de educación superior.
Programa Nacional de Posgrados de Calidad-CONACYT	PNPC-CONACYT	N/D	Evalúa los programas educativos de posgrado con el fin de que sean susceptibles de recibir financiamiento del CONACYT tanto a través de sus alumnos y profesores, como por medio de apoyos a la investigación.
Normas de calidad ISO	ISO	Depende del origen de cada norma	Certifican el cumplimiento de diversos estándares y procesos en distintas áreas de atención, desde procesos administrativos hasta

			responsabilidad con el medio ambiente, estas certificaciones son operadas por organismos privados.

Cuadro 18: elaboración propia

Ahora bien, una vez que conocemos los propósitos de evaluación de cada uno de los organismos o modelos considerados, es posible agrupar una primera dimensión de convergencia: las dimensiones de aplicación para las evaluaciones, acreditaciones y certificaciones, es decir, si se evalúa, acredita o certifica a instituciones, a programas o a personas.

En este ***punto de convergencia por dimensión de aplicación*** encontramos lo siguiente:

1. **Evaluación, acreditación y/o certificación de instituciones:** FIMPES, PIFI, Acreditación Institucional CIEES, ANUIES, DGAIR (Programa de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior) y Certificaciones de procesos institucionales de gestión académica por Norma ISO 9001-2008.
2. **Evaluación, acreditación y/o certificación de programas académicos/educativos:** CIEES, COPAES, RVOE (DIPES), PNPC.
3. **Evaluación y certificación de personas:** CONOCER, DGP (Cédula Profesional), DGAIR-SEP (Acuerdos 286 y 357), CENEVAL, PROMEP, SNI

Figura 11: elaboración propia

Un segundo aspecto de convergencia que es posible encontrar –con base en la revisión de las metodologías de evaluación- se constituye a partir de las categorías de análisis que se emplean para evaluar.

En este sentido, por ***convergencia de categorías de evaluación*** salta a la vista lo que sigue:

1. **Categorías de evaluación y acreditación institucional convergentes**: FIMPES, ANUIES, DGAIR (Programa de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior) y Acreditación Institucional CIEES.
2. **Categorías de evaluación y acreditación de programas convergentes**: CIEES, COPAES y PNPC.
3. **Categorías de certificación de personas convergentes:** CONOCER, DGAIR (Acuerdos 286 y 357), CENEVAL, PROMEP y SNI.

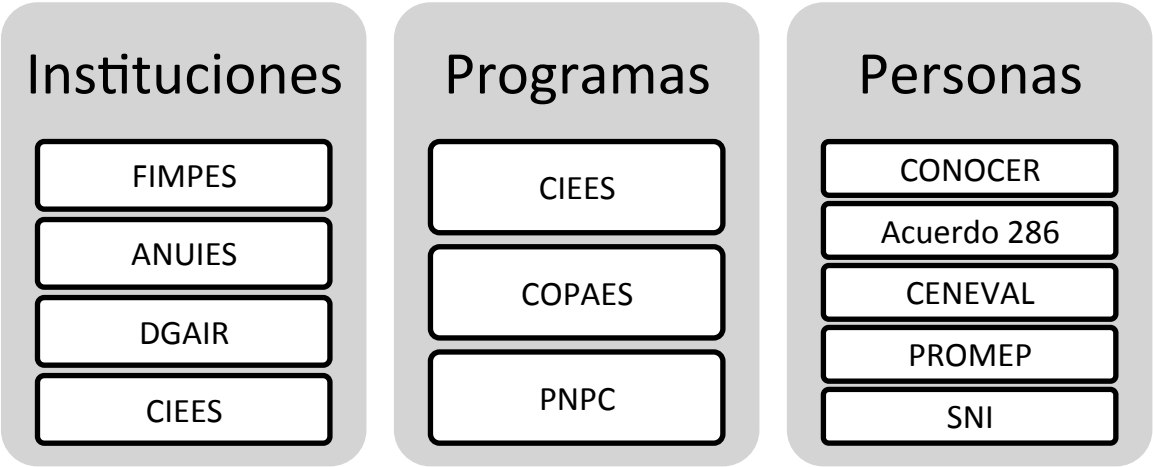

Figura 12: elaboración propia

Un tercer aspecto de convergencia entre los distintos modelos y que permite pensar en las posibilidades de diálogo entre ellos son las etapas o fases en las que se cumplen los procesos. En este punto la convergencia se presenta exclusivamente entre los modelos de evaluación y acreditación institucionales de FIMPES, ANUIES (no acredita pero evalúa) y la Acreditación CIEES. Asimismo, las etapas para acreditar programas educativos/académicos en CIEES y en los organismos acreditadores reconocidos por el COPAES son semejantes. En todos

estos casos se presenta un flujo del proceso como el que a continuación se diagrama en tres grandes fases o etapas en las que convergen todos los modelos mencionados:

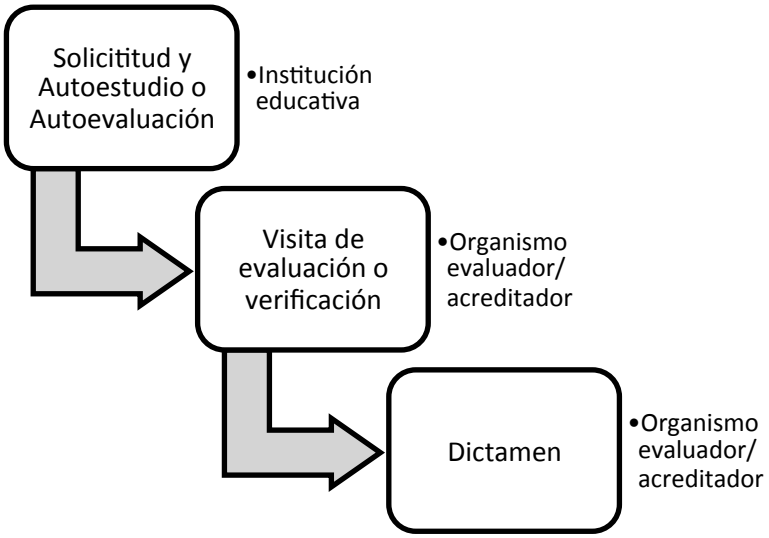

Figura 13: elaboración propia

Otro aspecto de convergencia en la mayor parte de los modelos estudiados –con excepción del CONOCER y CENEVAL-, es la ***intervención de evaluadores externos*** a la institución que funcionan como visitadores que verifican *in situ* el cumplimiento de los estándares por parte de las IES en proceso de evaluación ya sea para hacer un diagnóstico o para acreditarse o certificar procesos. De ahí la importancia de considerar a los evaluadores como un segmento de convergencia de los modelos que tienen mayor impacto en la vida de las instituciones de educación superior y un ámbito que requiere ser profesionalizado.

Ahora bien, las divergencias se encuentran en aspectos que se señalarán en forma general pero que resultan relevantes a la hora de pensar en las posibilidades de integración sistémica de los distintos modelos.

La primera gran divergencia es la que se presenta en las perspectivas de calidad de cada uno de los modelos, es decir, algunos orientan sus criterios e indicadores hacia la calidad vista a través de los resultados, otros enfatizan la calidad de los procesos y algunos combinan ambos aspectos.

Otra dimensión de divergencia es el que se refiere a la metodología aplicada para determinar la adquisición de una certificación, en algunos casos se usan exámenes, en otros se aplican la evaluación de la experiencia adquirida mediante una revisión curricular detallada.

En este orden de ideas, la divergencia más evidente es la que se refiere a las dimensiones de aplicación de los modelos, paradójicamente es -a la par-, una zona de convergencia y de divergencia, porque algunos evalúan a las instituciones en su conjunto, otros a los programas y otros más a las personas. Asimismo, como se puede apreciar en el Cuadro 18, algunos organismos sólo evalúan, otros acreditan y algunos más certifican.

Una divergencia adicional es que algunos de los modelos –especialmente el del COPAES- implican gastos importantes de inversión porque la acreditación causa honorarios a favor del organismo acreditador o certificador, además de costos de inversión en capacitación de las personas. De la misma forma, las certificaciones individuales siempre implican un costo económico para los ciudadanos que desean acceder a ellas.

Para finalizar, se puede señalar que existen divergencias en el tipo de estímulos o beneficios que entraña cada modelo de evaluación, acreditación y certificación como se puede ver en el siguiente Cuadro analítico:

ORGANISMO/PROGRAMA	BENEFICIOS
Acreditación Lisa y Llana de FIMPES	✓ Simplificación administrativa en SEP. ✓ Acceso al programa de financiamiento educativo de NAFINSA. ✓ Posibilidad de ser Entidad Certificadora y Evaluadora del programa CONOCER. ✓ Nivel 3.2 en el Programa de

	Aseguramiento de la Calidad de SEP-DGAIR.
Acreditación Institucional CIEES	✓ Acceso a mayores recursos públicos para las IES públicas. ✓ Ingreso a la ANUIES.
Evaluación institucional ANUIES	✓ Ingreso a la ANUIES.
Evaluación diagnóstica de programas educativos CIEES	✓ Acceso a mayores recursos públicos para las IES públicas. ✓ Establecimiento de estrategias de mejora para el desarrollo de los programas educativos.
Acreditación de programas académicos por organismos acreditadores reconocidos por el COPAES	✓ Acceso a mayores recursos públicos para las IES públicas. ✓ Argumentos para la promoción de los programas académicos de las IES particulares. ✓ Identificación de fortalezas y áreas de oportunidad de los programas académicos.
Evaluación y registro en el PNPC	✓ Posibilidad de acceder a los programas de becas del CONACYT. ✓ Recursos extraordinarios para el desarrollo de los programas de posgrado en el caso de las IES públicas.
Sistema Nacional de Investigadores	✓ Estímulos económicos para los investigadores distinguidos en alguno de los Niveles del sistema. ✓ Desarrollo de la investigación

	científica y tecnológica y es un impulso a la innovación. ✓ Contribuye a retener el talento investigador del país.
PROMEP	✓ Becas para la actualización y formación de posgrado de los profesores de las IES públicas. ✓ Financiamiento para los proyectos de aplicación innovadora del conocimiento que hacen los Cuerpos Académicos en vías de consolidación y consolidados.
Exámenes CENEVAL	✓ Posibilidades de titularse mediante el Examen General de Egreso de Licenciatura. ✓ Reconocimiento en el mundo laboral porque en algunos ámbitos de desempeño profesional se pide constancia de haber sido evaluado suficiente y/o satisfactoriamente en el EGEL.
CONOCER	✓ Beneficios laborales para crecer en sueldo y responsabilidades conforme de certifiquen Estándares de Competencia reconocidos por los sectores del mundo laboral. ✓ Las Certificaciones de Estándares de Competencia

	registrados por CONOCER es reconocido a su vez por DGAIR como parte de los saberes adquiridos que pueden contribuir con créditos a la obtención de un título de licenciatura.
Cédula Profesional	✓ Posibilidades de acceder a un empleo bien remunerado. ✓ Posibilidades para continuar con la formación de posgrado.
RVOE	✓ Asegura que un programa educativo cumple con los estándares mínimos de calidad. ✓ Garantiza que los ciudadanos y las instituciones trabajen en un ámbito de transparencia y legalidad.
Programa de Aseguramiento de la Calidad de la SEP-DGAIR	✓ Promueve mejoras en la planeación y evaluación de las IES particulares. ✓ Establece criterios y estándares deseables para el desarrollo de las IES particulares. ✓ Ofrece garantías a la sociedad sobre la calidad de una IES particular, más allá de los requisitos establecidos para la obtención del RVOE.
Normas ISO 9001-2008	✓ Mejoran los procesos de administración y gestión académica, control escolar y

	administración financiera de las IES.
Acuerdo 286 (SEP-DGAIR)	✓ Las personas pueden acceder a un certificado de bachillerato o a un título de licenciatura mediante el reconocimiento de saberes adquiridos y la realización de un examen diseñado por CENEVAL.

Cuadro 19: elaboración propia

Estas convergencias y divergencias, prefiguran las zonas de confluencia en donde se podría articular el sistema integral de evaluación, acreditación y certificación de la educación superior mexicana, pero a la vez evidencian los posibles obstáculos a los que se tendría que enfrentar una iniciativa como esta.

4.2 Hacia el Sistema para la Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior en México.

Han sido muchos los esfuerzos por plantear un sistema que integre a los distintos modelos de evaluación, acreditación y certificación de la calidad de la educación superior mexicana, desde la Asamblea General de la ANUIES celebrada en septiembre de 1998 en Guanajuato, Guanajuato, se aprobó un documento cuyo título da cuenta de la relevancia que tiene esta reflexión para la educación superior en México: “El sistema nacional de evaluación y acreditación. Un proyecto de visión al 2010 y propuestas para su consolidación.” De acuerdo con Gago, algunas de las propuestas de aquel documento que todavía se encuentran pendientes de ser cumplidas y que podrían formar parte de la agenda para el sistema de evaluación, acreditación y certificación de la educación superior son (Gago, 2012: 48):

- Que las IES utilicen los resultados de las autoevaluaciones, las recomendaciones de los CIEES y los organismos acreditadores reconocidos por el COPAES, así como los resultados de los exámenes de

CENEVAL, para emprender acciones de mejora en todos los niveles de la vida institucional desde las aulas hasta las escuelas o facultades.

- Construir el Sistema Integral de Información para IES.
- Fomentar los programas de seguimiento de egresados.
- Impulsar el padrón nacional de programas de licenciatura de buena calidad.
- Promover la acreditación de programas en los diversos niveles y modalidades de la educación media superior y superior.
- Establecer mecanismos para la certificación del personal académico.
- Que la certificación del personal académico se convierta en un requisito para obtener y mantener el RVOE.
- Promover que la Dirección General de Profesiones constituya un mecanismo que permita generalizar, articular y dar coherencia a los esfuerzos en materia de certificación y recertificación de las personas que ejercen profesiones reguladas por la Ley.

Precisamente el propio Antonio Gago Huguet acompañado por varios especialistas de distintas instituciones de educación superior –públicas y particulares- elaboró un documento que fue aprobado por la Asamblea General de la ANUIES el 24 de octubre de 2008 -justamente a diez años del documento aprobado en Guanajuato- y que se presentó a la Secretaría de Educación Pública como el marco que establece la participación de la ANUIES en la evaluación del Sistema Educativo Nacional. El documento se titula: *Evaluación, certificación y acreditación en la educación superior de México. Hacia la integración del subsistema para evaluar la educación superior* (Gago, 2012). Dicho documento ha sido parte importante del sustento histórico y conceptual de la investigación que nos ocupa y es uno de los trabajos más consistentes para fundamentar la propuesta de articular sistémicamente los distintos organismos, modelos, metodologías y propósitos de evaluación, acreditación y certificación vigentes en México.

El documento de marras se compone de cuatro grandes apartados en los que se revisa en papel que la ANUIES ha cumplido para promover la organización de

instituciones y metodologías de evaluación, acreditación y certificación de la educación superior:

I. Antecedentes: en el que se hace un repaso histórico acerca de los orígenes de la evaluación, acreditación y certificación de la educación superior. Aquí se revisa la forma en que aparece el tema de la evaluación de la educación superior en distintas Asambleas de la ANUIES desde su fundación en el año de 1950.
II. Desarrollo y situación actual: en donde se revisa –a nivel de diagnóstico- el rol desempeñado por organismos como CENEVAL, SNI, CIEES, PNPC, COPAES, PROMEP, PIFI y el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente.
III. Decisiones y acciones para mejorar: en este capítulo, los autores encabezados por Gago, presentan una serie de propuestas que contribuirían a la mejora del sistema de evaluación, acreditación y certificación de la educación superior.
IV. El Subsistema para Evaluar la Educación Superior (SEES): en donde se hace la propuesta que avalará ANUIES y que en sustancia establece la necesidad de recuperar, reformar y fortalecer la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) como cabeza del llamado Subsistema para Evaluar la Educación Superior.

El núcleo de la propuesta de la ANUIES es el fortalecimiento y ampliación de facultades de la CONAEVA que fue creada en 1989 como una instancia de diálogo y concertación entre las autoridades gubernamentales y las IES asociadas en la ANUIES para impulsar los procesos de evaluación. Hasta ahora no ha tenido una personalidad jurídica y su funcionamiento ha sido discontinuo. Así lo establece el documento de ANUIES (Gago, 2012: 52):

“Las circunstancias que prevalecen en la educación superior y sus procesos de evaluación, certificación y acreditación, y la necesidad de promover e impulsar la realización de las propuestas que se han presentado en este documento, llevan a proponer que se instituya esta Comisión –de manera formal y con los sustentos

jurídico y económico pertinentes- como la entidad que se ocupe de coordinar, apoyar y dar seguimiento a los programas y acciones de evaluación, certificación y acreditación que se realizan en las IES, las dependencias gubernamentales y demás organizaciones en el ámbito de la educación superior en México."

Después de establecer este propósito general de la nueva CONAEVA, el equipo de ANUIES propone una estructura orgánica que facilite la operación de la Comisión con pleno facultamiento y con la legitimidad que se requiere. En esa estructura se articula por el Consejo Directivo (con facultades ejecutivas), el Consejo Consultivo (con facultades de asesoría técnica y operativa) y la Dirección General dependiente del Consejo Directivo.

Es interesante observar en la propuesta la composición del Consejo Directivo, porque se le concede especial relevancia a la representación de las IES –públicas y particulares- y los centros de investigación, con una mayoría de representantes que además respetan las proporciones entre las IES públicas y las particulares conforme a la matrícula que atienden. El propósito es que sean los actores directamente involucrados en la ejecución de acciones de evaluación, acreditación y certificación de la educación superior, los que articulen la estructura de gobierno de la CONAEVA. El Consejo Directivo (Gago, 2012: 52-53) estaría integrado por representantes de:

- El Gobierno Federal a través de la Subsecretaría de Educación Superior, la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas[18] de la SEP y el titular del CONACYT.
- Tres titulares de educación de entidades federativas como representantes de la CONAEDU. En rotación cada dos años.
- La ANUIES a través de la representación de siete instituciones: con la participación permanente del Secretario General Ejecutivo, el rector de la

[18] Es importante señalar que la elaboración (2008) y publicación (2012) de este documento es anterior a las modificaciones en la estructura de la SEP que se presentaron al inicio del nuevo Gobierno Federal en diciembre de 2012. A partir del año 2013 la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas desapareció para dar lugar al surgimiento de la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas encabezada por el Dr. Enrique del Val.

UNAM y la Dirección General del IPN, así como el rector de una universidad pública estatal, el director de un instituto tecnológico público, el titular de un centro público de investigación y el rector de una universidad particular en rotación cada dos años.

- La FIMPES, por medio del Presidente y el Secretario Ejecutivo en forma permanente, y el titular de una institución afiliada, en rotación cada dos años.

El Consejo Consultivo se integraría con un representante, experto en asuntos de evaluación, acreditación y certificación, de las siguientes instancias (Gago, 2012: 53):

- SNI
- PNPC
- COPAES/CIEES
- CENEVAL
- Dir. Gral. De Evaluación de la SEP
- Dir. Gral. De Profesiones de la SEP
- Dir. General de Educación Superior Universitaria de la SEP
- Dir. Gral. De Educación Superior Tecnológica de la SEP
- Dir. Gral. De Educación para Profesionales de la Educación de la SEP
- Instituciones de educación superior públicas (ocho representantes, uno de la UNAM y otro del IPN con carácter permanente, y uno por cada uno de los seis consejos regionales de la ANUIES, en rotación cada dos años)
- Instituciones de educación superior particulares (tres representantes de la FIMPES, en rotación cada dos años)

Como bien lo señala el documento de la ANUIES:

"[…] lo que tiene importancia en la integración del Consejo Consultivo es que participen las principales instancias que certifican y acreditan en el medio de la educación superior, y los responsables de sus modelos teóricos y procesos

técnicos, con independencia de las proporciones o ‘cuotas’ de los distintos sectores.” (Gago, 2012: 53)

Por último, se enuncia la necesidad de establecer la Dirección General con la función de ejecutar los acuerdos del Consejo Directivo, previa consulta y consideración de las recomendaciones emitidas por los integrantes del Consejo Consultivo. De acuerdo con la iniciativa aquí analizada, esta sería la única instancia de la estructura de CONAEVA que contaría con un grupo de personas de dedicación exclusiva y cobro de salario, además de abrir la posibilidad para la contratación por honorarios a profesionales que realicen tareas específicas.

Las funciones y retos de la CONAEVA serían:

FUNCIONES	RETOS
• Difundir teorías, principios, estrategias, procedimientos y experiencias de buenas prácticas de evaluación, certificación y acreditación de la educación superior. • Promover el establecimiento de programas de formación especializada de profesionales de la evaluación y “pares académicos” que intervienen en procesos de evaluación y acreditación. • Realizar tareas de mediación y concertación entre dependencias y organizaciones con funciones de evaluación, certificación y acreditación.	• Promover estudios y proyectos que orienten el establecimiento de modelos e instancias para certificar a las personas y acreditar programas que realizan sus tareas mediante procedimientos no escolarizados. • Promover la creación e incorporar al SEES a organismos evaluadores y acreditadores de las funciones de difusión cultural, extensión de servicios, formación de artistas y creadores. • Elaborar el repertorio de indicadores y la definición correspondiente de procedimientos para evaluar

• Operar un sistema de indicadores y estándares para evaluar periódicamente el estatus que guardan los programas educativos y la educación superior en México. • Asesorar a las autoridades educativas del Gobierno Federal y de los Gobiernos locales, a las IES y a los organismos que realizan tareas de evaluación, certificación y acreditación.	periódicamente y de manera diagnóstica el estado que guarda la educación superior en su totalidad. • Conceder mayor relevancia a la evaluación de los aprendizajes. • Establecer una entidad de evaluación en cada IES. • Formalizar la integración estructural y operativa de los CIEES y el COPAES. • Mejorar la supervisión de los organismos que acreditan programas. • Articular marcos de referencia. • Internacionalizar los modelos de evaluación, certificación y acreditación. • Revisar las cuotas de los organismos acreditadores. • Promover la reforma integral del proceso de otorgamiento del RVOE. • Promover una nueva legislación para el ejercicio de las profesiones. • Reformar al CENEVAL.

Cuadro 20: elaboración propia con información de Gago, 2012

Otra línea de propuesta surgida recientemente en el sentido de integrar un sistema para la evaluación, acreditación y certificación de la calidad de la educación superior es la elaborada por un grupo de académicos de la UNAM encabezados por su Rector el Dr. José Narro Robles (2012) en donde Trigo y Valle (2012) identifican que los principales retos que enfrenta la evaluación de la educación superior en México son:

"• Revisar la evaluación de las instituciones, de los programas y de la planta académica con el fin de que se reconozcan especificidades de sus contextos y disciplinas, se eviten duplicidades y se articulen mejor los distintos instrumentos y organismos de evaluación.

• Reglamentar la evaluación y la acreditación de la educación superior que comprenda también a las instituciones privadas.

• Transitar a un proceso integral de evaluación en el que se incluyan indicadores cuantitativos y cualitativos de insumos, procesos y resultados para fundamentar los juicios y las interpretaciones que conlleva todo ejercicio de evaluación.

• Simplificar los procedimientos de evaluación de programas e instituciones para que demanden menos tiempo y recursos a las instituciones, y que tanto los procesos como las recomendaciones sean útiles para su mejoramiento.

• Diseñar un sistema de información confiable y útil para analizar el progreso de las instituciones y de los programas escolarizados, abiertos y a distancia.

• Lograr que los pares que realizan procesos de evaluación tengan experiencia en este ámbito.

• Evitar que el financiamiento extraordinario asociado a los resultados de las evaluaciones dé lugar a distorsiones indeseables que no se traducen en la mejora del programa o de la institución.

• Reglamentar el funcionamiento de los organismos evaluadores de programas de licenciatura con el fin de que sus vías de financiamiento y actuación sean transparentes.

• Determinar mecanismos de seguimiento que permitan saber en qué medida los programas y las instituciones han mejorado sus procesos de planeación y de gestión, sus funciones sustantivas, su planta académica y sus resultados.

• Incrementar la transparencia en la difusión de los resultados.

• Evaluar si los diversos métodos, procedimientos y mecanismos de evaluación están contribuyendo a mejorar la calidad de la educación superior." (Trigo y Valle: 339-340)

En el trabajo de Trigo y Valle (2012) se presenta una Visión, Objetivos y propuestas de Acción para la creación de lo que ellos llaman "Propuesta de un Sistema de Evaluación de la Educación Superior", la Visión –como todo el trabajo encabezado por el Dr. Narro- se plantea a diez años y propone la creación de un sistema de evaluación que incorpore los enfoques de valoración de la calidad desde los insumos y los procesos hasta los resultados con base en el establecimiento de estándares explícitos o implícitos para mejorar el desempeño y alcances de las políticas, programas, unidades administrativas, instituciones e individuos.

Una parte interesante de la propuesta es que plantea la necesidad de que el sistema de evaluación articule a los subsistemas de evaluación de la educación básica, la media superior y la superior sin perder su independencia y especificidades. Además proponen que el sistema dialogue con los estándares internacionales de evaluación de la calidad y sea una fuente de información oportuna para la toma de decisiones estratégicas que impulsen la equidad, la cobertura, la inclusión, la pertinencia y la calidad de todo el sistema educativo nacional, desde la educación básica hasta la educación superior. (Trigo y Valle, 2012: 340)

A continuación se presenta un cuadro analítico en el que se resumen los enunciados correspondientes a los objetivos y acciones definidas por Trigo y Valle (2012: 341):

OBJETIVOS	ACCIONES
• Considerar de manera integral y articulada a todos los componentes de la educación para evaluarlos con fines diagnósticos, formativos o sumativos, a través de métodos cualitativos y cuantitativos. • Utilizar un marco nacional de estándares de calidad que considere las características geográficas, socio-económicas y culturales en las que operan las instituciones educativas del país y los individuos. • Aportar información de calidad para la definición de las políticas educativas del país. • Asegurar que los resultados de las evaluaciones contribuyan a mejorar la calidad, la equidad, la pertinencia y la inclusión en todos los niveles educativos del país. • Utilizar los resultados de evaluación para impulsar la investigación educativa.	• Establecer un marco normativo y ético para el funcionamiento de la evaluación del Sistema Educativo Nacional. • Crear un Consejo o instancia que armonice y articule las normas y los lineamientos de los tres subsistemas de evaluación considerando que cada uno tiene sus propias características y necesidades, así como una historia particular. • Conformar un sistema de información confiable de la educación básica, media superior y superior. • Instituir mecanismos de seguimiento de las evaluaciones con el objetivo de asegurar su transparencia, pertinencia y utilidad en la definición de políticas, programas, estrategias y acciones para mejorar el Sistema Educativo Nacional. • Formar recursos humanos en evaluación para fortalecer las

• Emplear métodos, procedimientos y programas de evaluación de probada utilidad. • Realizar evaluaciones de manera independiente, sin presión de individuos o grupos y con la participación de la comunidad académica de cada institución educativa. • Mantener relaciones con organismos evaluadores internacionales. • Evaluar periódica y sistemáticamente las evaluaciones.	instancias en esta materia del país.

Cuadro 21: elaboración propia con información de Trigo y Valle (2012)

Por último, con respecto a los esfuerzos desarrollados hacia la articulación del Sistema de Evaluación de la Educación Superior, destaca la instalación en noviembre de 2011 de la Comisión de Coordinación de los Organismos de Evaluación de la Educación Superior (COCOEES) que entre sus objetivos se propuso:

"[…] alinear y armonizar funciones y garantizar la congruencia de propósitos de los organismos evaluadores, acreditadores y certificadores de la educación superior; fortalecer las prácticas de evaluación en la educación superior conforme a los criterios aceptados nacional e internacionalmente, así como proponer adecuaciones a los marcos de referencia, indicadores y estándares para transitar de una evaluación de insumos y procesos a otra que ponga el acento en los resultados en el desempeño de estudiantes y del personal académico." (Trigo y Valle, 2012: 338)

La COCOEES es presidida por el Subsecretario de Educación Superior y participan en ella el CONACYT, la ANUIES, el CENEVAL, los CIEES, el COPAES, el Director de Instituciones Particulares de Educación Superior de la SEP (DIPES). Al ser instalada la COCOEES se organizaron grupos de trabajo a cargo de los siguientes temas:

- Evaluación y acreditación de los programas educativos.
- Evaluación del desempeño del personal académico.
- Evaluación del desempeño de estudiantes.
- Certificación de profesionistas.
- Acreditación institucional.

Al decir de Trigo y Valle:

"Los objetivos de esta comisión parecen responder a una propuesta que elaboró un grupo de trabajo a solicitud de la ANUIES, en el que se señalaron los principales logros y retos de los programas y organismos de evaluación de la educación superior." (2012: 339)

Esa propuesta a la que aluden Trigo y Valle (2012) es la elaborada por un grupo de académicos encabezados por Antonio Gago y que fue aprobada por la ANUIES en el año 2008, líneas arriba hablamos de ella. Cabría preguntarse por qué no se recuperó la idea de reformar y fortalecer a la CONAEVA –planteamiento de Gago y la ANUIES- y se tomó la iniciativa de organizar una entidad dirigida en lo fundamental por las autoridades gubernamentales y no de manera colegiada por las instituciones y organismos responsables de aplicar los modelos de aseguramiento de la calidad de la educación superior vigentes en el país[19].

[19] Una reflexión necesaria es la que induce a proponer que el INEE sea la instancia responsable de coordinar la totalidad de los trabajos del sistema nacional de evaluación en todos los tipos educativos, desde preescolar hasta educación superior. Lamentablemente, los acontecimientos políticos en contra de la reforma educativa del nivel básico suscitados en México en el año 2013, producen un entorno poco favorable para que el INEE asuma la coordinación evaluadora del nivel superior, sería agregar un frente de discusión política adicional que abonaría a favor de la deslegitimación del INEE. Sin embargo, lo más coherente desde el desarrollo organizacional del sector educativo mexicano, es que el INEE sea la cabeza del sistema de evaluación nacional coordinando, incluso, al nivel superior. En este trabajo se opta por plantear

4.3 Bases jurídicas y políticas para la articulación del Sistema para la Evaluación, la Acreditación y la Certificación de la Calidad en la Educación Superior Mexicana.

Para la adecuada articulación del Sistema para la Evaluación, la Acreditación y la Certificación de la Calidad de la Educación Superior Mexicana se requiere reformular el marco jurídico que regula a la Educación Superior en México y sus correspondientes procesos de evaluación, acreditación y certificación. De no hacerlo así, cualquier propuesta de organización de una instancia nacional que sistematice los esfuerzos en el campo de la evaluación, acreditación y certificación de la educación superior, será infructuosa y tendrá pocas posibilidades de incidir en la operación de los organismos y programas existentes.

Por otra parte, para acceder a una definición jurídica adecuada, se tiene que precisar el sentido -el para qué- de la educación superior en México, porque sólo con la propuesta de un modelo de educación superior pertinente, será factible impactar en la calidad, la equidad, la cobertura y la pertinencia de las IES mexicanas.

El marco normativo vigente para regular en lo general las actividades de la Educación Superior en México y en particular las actividades de evaluación, acreditación y certificación es el siguiente:

- Artículo 3º Constitucional.
- Artículo 5º Constitucional.
- Ley Reglamentaria del artículo 5º Constitucional.
- Reglamento de la Ley Reglamentaria del Artículo 5º Constitucional.
- Ley General de Educación.
- Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública.
- Ley para la Coordinación de la Educación Superior.
- Acuerdo 279 de la SEP.
- Acuerdo 286 de la SEP.

---

una reforma jurídica que fortalezca los organismos existentes para el tipo superior, es lo que se estima viable por ahora, si se considera en entorno político enrarecido en el que trabaja el INEE.

- Convenio Modificatorio SEP-COPAES.
- Convenio SEP-FIMPES.
- Reglas Generales y Criterios para la integración y operación del Sistema Nacional de Competencias.

La propuesta jurídica central de esta investigación sería la elaboración de una *Ley de Educación Superior* que sustituya a la *Ley para la Coordinación de la Educación Superior* promulgada en diciembre del año de 1978, han pasado treinta y cinco años de la emisión de la Ley que coordina los esfuerzos de la educación superior y el país ha sufrido cambios sustantivos que han marcado su impronta en el perfil de la educación superior y sus instituciones.

De ahí que sea conveniente plantear una iniciativa de *Ley de Educación Superior* que establezca no sólo los criterios de coordinación entre la Federación, los Estados y los Municipios, como lo fue la *Ley para la Coordinación*; sino que apunte al establecimiento de un modelo de educación superior sustentado en los principios de equidad, calidad, cobertura, inclusión y pertinencia social. Asimismo, esta nueva legislación debería establecer los mecanismos de coordinación entre las autoridades de los tres niveles de gobierno, el papel de la CONAEDU, la coordinación y diálogo entre los distintos organismos y modelos de evaluación, acreditación y certificación, el reconocimiento de los avances planteados en los Acuerdos secretariales vinculados a la operación de la educación superior (286, 279, por ejemplo), el papel de la Dirección General de Profesiones, la formación de profesionales de la evaluación, el significado de actores clave como lo son profesores y estudiantes en el marco de la Educación Superior mexicana, así como las responsabilidades de los particulares interesados en promover la educación superior como bien público, entre otros muchos temas centrales.

En el siguiente cuadro se presenta la estructura actual de la Ley para la Coordinación de la Educación Superior y en la segunda columna las líneas generales de propuesta para una *Ley de Educación Superior*:

Ley para la Coordinación de la Educación Superior (1978)	Ley de Educación Superior
• **Disposiciones generales:** en ellas se explica las responsabilidades compartidas por los tres niveles de gobierno, se define el significado de la educación superior, las funciones sustantivas de este nivel educativo, la corresponsabilidad del gobierno federal y de las entidades federativas en la promoción de la educación normal. • **Coordinación y distribución:** la coordinación y distribución de responsabilidades entre los tres niveles de gobierno en tareas de planeación y evaluación de la educación superior, la asignación de recursos federales, la creación del Consejo Consultivo de educación Normal y el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica, el RVOE y la autorización de títulos y grados para el caso de las IES particulares. • **Asignación de recursos:** se establece la exención de	• **Disposiciones generales**: que incluya, además de los rubros ya expuestos en la legislación anterior, una definición clara y precisa de los propósitos de la educación superior en México y una tipología de IES –públicas y particulares- acorde con las nuevas características del Sistema de Educación Superior mexicano. Aquí se podría definir a la educación superior como un **bien público**, sin distinción de que sea gestionado por instituciones con financiamiento público o instituciones con financiamiento particular. • **Coordinación y distribución**: este rubro debe permanecer y en él incluir las funciones que desarrolla la CONAEDU como órgano de negociación entre las autoridades educativas federales y las de las entidades federativas. Aquí se puede establecer que –en el marco de la CONAEDU- los acuerdos emitidos por la autoridad federal tengan carácter vinculatorio para

impuestos a las IES públicas, la obligación presupuestal de la Federación, la celebración de convenios entre el gobierno Federal y las IES públicas para acceder a recursos específicos	las autoridades de los estados sin menoscabo del principio federativo y la soberanía de los estados, incluso aquellos acuerdos y/o convenios que tengan el propósito de reconocer los modelos de evaluación, acreditación y certificación de los organismos e instancias reconocidas en el país para tales fines. • **Asignación de recursos:** como la educación superior es un bien público, establecer que aquellas IES particulares que demuestren tener un compromiso consistente con la calidad de la educación superior y mecanismos que fomenten el aumento de la cobertura y la equidad, reciban estímulos fiscales, apoyo financiero del Estado para impulsar procesos de evaluación, acreditación y certificación de la educación superior y un modelo de educación superior que fomente la calidad con igualdad entre las distintas IES –públicas y privadas-. • **Calidad de la educación**

	superior: este es un nuevo capítulo que se propone para que el Estado mexicano defina lo que entiende por calidad y establezca los criterios generales para el aseguramiento de la calidad de la educación superior. Aquí se podrían establecer los mecanismos para reconocer a los organismos e instancias responsables de operar los modelos de aseguramiento de la calidad mediante evaluaciones, acreditaciones y certificaciones. También se incluiría la organización de un Consejo o Comisión nacional como lo fue en su momento el CONAEVA o lo que actualmente es el COCOEES, pero con facultades de Ley que posibiliten su constitución con personalidad jurídica propia ya sea como órgano desconcentrado de la SEP o como Asociación Civil. Asimismo se podría agregar como transitorio en la Ley, la relación de organismos evaluadores, acreditadores y certificadores reconocidos o bien, dejar a la autoridad

	educativa la valoración de los organismos a reconocer como interlocutores válidos con base en los criterios definidos en la Ley para ese propósito. • **Equidad:** en esta sección de la Ley se establecerían los criterios generales para la comprensión de la equidad como responsabilidad social de la educación superior. En este rubro se describirían los compromisos para promover la equidad de género, la inclusión de personas con capacidades diferentes y todo aquello que promueva una cultura incluyente desde la educación superior. • **Cobertura:** en este capítulo de la nueva Ley se establecerían las responsabilidades de IES públicas y privadas para promover el acceso a la educación superior a todos aquellos jóvenes que se encuentran fuera del sistema. En esta parte, el Estado mexicano reiteraría su responsabilidad fiscal de apoyar el desarrollo de las IES públicas y particulares a fin de que todos los mexicanos

	que accedan a la educación superior, lo hagan en condiciones de igualdad con respecto a la calidad y pertinencia de los programas educativos, planta docente e infraestructura de apoyo académico. • **Vinculación:** en este apartado se definiría el papel de la vinculación para promover el desarrollo de la educación superior, así se explicaría el rol que cumplirían los sectores empresarial, laboral, sindical y las organizaciones sociales para promover acciones conjuntas de mejora de la vida en sociedad. • **RVOE**: este apartado es importante para actualizar los términos de operación del RVOE en bien de la calidad, la equidad, la cobertura y la vinculación de las IES y sus programas educativos. Estímulos para la flexibilidad curricular y el desarrollo de oferta educativa mediante modelos de aprendizaje basados en el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación que

	hagan posible aumentar la cobertura de la educación superior. • **Certificación de personas**: en este capítulo la Ley reconocería los esquemas de reconocimiento de saberes adquiridos y el autodidactismo para acceder a certificaciones de conocimientos y niveles educativos, así como para acceder a certificaciones de estándares de competencia laboral que sean reconocidos por el sistema de educación superior. Aquí convendría fortalecer el papel de la DGAIR, CENEVAL y el CONOCER para la evaluación y certificación de personas. • **Educación superior para la tercera edad**: este rubro sería una innovación con perspectiva de futuro en la medida en que la población mexicana empezará a envejecer y por lo menos una tercera parte de ella contará con estudios universitarios, se tendría que generar política pública para que las personas sigan accediendo a la educación superior ya sea como

	estudiantes e incluso, mediante un proceso de capacitación, llegar a ser docentes de algunas líneas de formación universitaria. • **Docentes**: la Ley deberá definir el significado que tienen los docentes para la educación superior mexicana, ahí sería oportuno establecer los perfiles deseables por nivel y modalidad de estudios del tipo superior. • **Estudiantes**: la Ley definiría el significado de los estudiantes como actores centrales del proceso educativo y la responsabilidad que ellos asumen como beneficiarios del sistema de educación superior. • **Investigadores**: este es un núcleo clave para impulsar el desarrollo científico y tecnológico de la nación, así como las líneas de innovación, por eso es importante definir las responsabilidades del Estado mexicano con la investigación científica y las correspondientes a los investigadores con la búsqueda de soluciones a la problemática nacional.

Cuadro 22: elaboración propia

La definición de dicha *Ley de Educación Superior* sería resultado de un consenso nacional en el que intervendrían las autoridades educativas federales y estatales, así como los representantes de las IES públicas y particulares, las asociaciones que organizan a las IES (ANUIES y FIMPES para empezar), los organismos evaluadores, acreditadores y certificadores y los representantes de los sectores social y empresarial. La educación superior es un bien público que atañe a todos los sectores de un Estado por lo que no se puede dejar la decisión de sus límites y alcances a uno sólo de los actores responsables de su desarrollo.

Con este marco normativo innovador se abriría paso a la organización de una instancia de impacto nacional capaz de articular los esfuerzos desplegados por los distintos organismos evaluadores, acreditadores y certificadores. Una posibilidad es fortalecer el trabajo de la COCOEES creada recientemente por la SEP, o promover la organización de una Asociación Civil con fuerza nacional como lo han hecho países latinoamericanos como Argentina con la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), que organiza todos los esfuerzos de evaluación y acreditación de la educación superior argentina, tanto desde la dimensión institucional como desde la dimensión de programas educativos. O el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia con facultades de acreditación de programas e instituciones en todo el país.

En el caso mexicano no se puede ignorar la historia, los resultados y los alcances que han tenido los distintos organismos evaluadores, acreditadores y certificadores, por lo que la propuesta de organizar una instancia nacional que coordine los esfuerzos de todos esos organismos se observa como la más viable a fin de no quebrar la riqueza que aporta la complejidad de la evaluación de la educación superior mexicana en el espíritu de las corrientes de pensamiento educativo más acreditadas en la sociedad mundial del conocimiento, tal y como lo propone Edgar Morin cuando habla de la interdisciplinariedad (Morin, 1996: 23):

“La conjunción de nuevas hipótesis y del nuevo esquema cognitivo permiten articulaciones, organizativas o estructurales, entre disciplinas separadas y permiten concebir la unidad de lo que estaba hasta entonces separado.”

Lo que sí podría suceder es que desde la Ley de Educación Superior y mediante un Acuerdo Secretarial específico o un convenio de colaboración de la SEP con este organismo nacional de coordinación, se establezcan las facultades que dicha instancia tendría para promover acciones que fomentarían el cambio de paradigma del que nos habla Edgar Morin (1996) e impulsaría la organización de un verdadero Sistema para la Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Mexicana con tareas como las siguientes:

1. Promover el establecimiento de marcos de referencia homologables entre los modelos de evaluación, acreditación y certificación.
2. Impulsar la firma de convenios de equivalencia y/o revalidación de indicadores de cumplimiento entre los distintos organismos responsables de evaluar, acreditar y certificar. Disminuiría así la duplicación innecesaria de esfuerzos por parte de las IES. Existe una experiencia de FIMPES que ha diseñado un Manual de Revalidación con base en el sistema de acreditación vigente en dicha Federación.
3. Integrar un sistema de formación de evaluadores en colaboración con UDUAL, FIMPES, COPAES, CIEES y ANUIES.
4. Organizar el Padrón Nacional de Evaluadores que recupere los esfuerzos realizados en este sentido por organismos como la UDUAL, FIMPES y los acreditadores reconocidos por el COPAES. Al respecto, González (2006) propuso un esquema para la integración de ese Padrón Nacional y más tarde lo actualizó para su presentación en el marco del Noveno Foro de Evaluación Educativa organizado por el COPAES en el mes de noviembre de 2010. (González, 2010)
5. Establecer los criterios y dimensiones de evaluación coherentes con los objetivos nacionales de educación superior y con las características geográficas, culturales y socio-económicas del país, conforme a lo señalado en la nueva Ley de Educación Superior y que deberán considerar los organismos evaluadores, acreditadores y certificadores a la hora de diseñar sus metodologías y sistemas de criterios, indicadores y estándares.

6. Diseñar un sistema de indicadores cuantitativos y cualitativos para evaluar periódicamente los alcances y resultados de los organismos evaluadores, acreditadores y certificadores.
7. Generar estudios e información adecuada acerca del estado que guarda la educación superior mexicana y así apoyar el desarrollo de la planeación y evaluación integral del sistema.

Con este modelo jurídico y organizacional, es posible pensar en la materialización de las propuestas de acción planteadas por la ANUIES, por el grupo académico encabezado por el Doctor Narro en la UNAM y la misma iniciativa de la COCOEES. Hasta ahora, las líneas de mejora planteadas para el así llamado Sistema de Evaluación de la Educación Superior, no habían estructurado una iniciativa de reforma al marco jurídico como eje de la acción transformadora. Sin embargo, por las experiencias revisadas en otros países (Lemaitre, 2012: 23-71) la definición de un marco jurídico de aplicación nacional, es parte sustantiva de la estrategia para la sistematización de los esfuerzos de evaluación, acreditación y certificación de esas naciones, de otra manera, las propuestas quedan expuestas a la libre voluntad de los actores.

Pero, más allá de cualquier reforma jurídica o normativa, se requiere una *reforma del pensamiento* que sobre la evaluación, acreditación y certificación de la educación superior, hemos desarrollado en México (Morin, 1999). Se propone un cambio de paradigma en el que las distintas instancias acuerden los términos del diálogo con el que articularán las redes de colaboración que hagan posible la integración sistémica de los distintos modelos de evaluación de la educación superior vigentes. Como lo sugiere Morin (1996) con las palabras de Marcel Proust:

“Un verdadero viaje de descubrimiento no es el de buscar nuevas tierras sino tener un ojo nuevo”. (Morin, 1996: 19)

4.4 Principios y criterios del Sistema para la Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior en México.

Precisamente en esa línea de encontrar nuevos ojos para mirar en este viaje de descubrimiento por el mundo de la evaluación, acreditación y certificación de la educación superior mexicana, se necesita establecer los principios que podrían sostener las acciones de eso que aquí hemos denominado *Sistema para la Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior en México*. Si de verdad lo que se busca es una reforma del pensamiento, convendría atenerse a los principios del pensamiento complejo propuestos en distintas partes de la obra de Edgar Morin e intentar leerlos a la luz de las acciones de los modelos de evaluación de la educación superior estudiados en este trabajo. El modelo básico se traza en la siguiente figura:

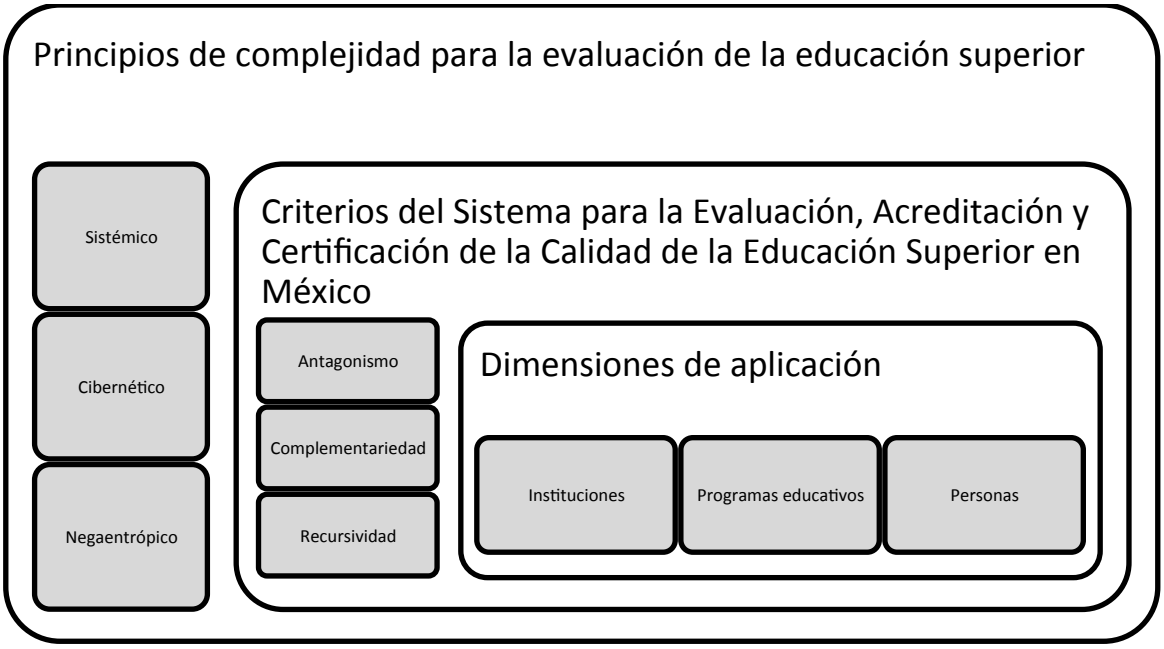

Figura 14: elaboración propia con información de Morin (1999) y Morin (1996)

Como se observa en la figura, los principios del pensamiento complejo que se aplican para este modelo de articulación sistémica de la evaluación, la acreditación y la certificación, son –al mismo tiempo- contenido y continente de la totalidad del proceso para impactar en las dimensiones institucional, programática

e individual de los modelos de evaluación de la educación superior. Este es el punto en el que conviene explicar qué se entiende por *sistémico*, *cibernético*, *negaentrópico*, *antagonismo*, *complementariedad* y *recursividad*; evidentemente no se agotará en estas definiciones las muchas posibilidades que encierra la propuesta teórica de Edgar Morin para la comprensión de procesos educativos complejos como que el que se ha trabajado a lo largo de la presente investigación, no obstante se busca establecer líneas generales de reflexión capaces de potenciar la iniciativa en posteriores trabajos.

1. **Sistémico:** primer principio que significa la necesidad de reconocer que la operación de un modelo de evaluación, acreditación y/o certificación implica necesariamente el diálogo con otro modelo. En la operación del Sistema para la Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior en México, este principio serviría para que desde el diseño de la metodología, los procesos técnicos y los criterios aplicables a las distintas dimensiones de evaluación, acreditación y certificación, se considere el carácter *hologramático* del sistema en el que la parte está en el todo y el todo se expresa en cada una de sus partes. De otra manera, los organismos y sus modelos operarán con criterios reduccionistas y simplificadores que no ofrecen posibilidades de comprender la totalidad de lo real de la evaluación y sólo plantearían compartimentos estancos de información sin viabilidad de transformarse en conocimiento y saber. Morin lo define así (Morin, 1981: 124):

   "A partir de ahora, se puede concebir el sistema como *unidad global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones o individuos*".
2. **Cibernético:** es la capacidad de autoorganización que debe tener el sistema en la medida en que se produzcan aperturas del código en que se inscriben los distintos modelos, metodologías, criterios e indicadores de cada uno de los subsistemas de evaluación, acreditación y certificación. Es un principio que reconoce la indeterminación radical de cualquier modelo artificial de organización de la información, pero establece parámetros de comportamiento y respuesta posibles a los cambios del entorno. De esta

manera, el Sistema para la Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior emerge como una instancia capaz de regenerarse conforme el entorno social, educativo, cultural y económico del país se transforme. Se trata de identificar a este sistema como un organismo vivo con cualidades como las siguientes (Morin, 1981: 320):

- "Memoria (aunque la memoria del ordenador sea radicalmente diferente a la memoria cerebral).
- Computación (no sólo cálculo, sino operaciones lógicas en el tratamiento de la información).
- Percepción (*pattern recognition*).
- Aprendizaje (*learning*).
- Solución de problemas (*problems solving*)
- Toma de decisiones (*decision taking*)"

3. **Negaentrópico:** la organización del Sistema para la Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior está definida para contrarrestar las estructuras disipatorias de energía que se presentan en cualquier fenómeno natural, cultural y social, su condición básica es mantenerse abierto a la posibilidad de producirse a sí mismo. Una vez más Morin aclara este concepto:

   "El concepto neguentropía, así entendido, es el aspecto termodinámico de toda regeneración, reorganización, producción y reproducción de organización. Se origina y toma forma en el bucle recursivo, cíclico, rotativo que se recomienza sin cesar y reconstruye sin cesar la integridad y/o la integralidad del ser máquina." (Morin, 1981: 331)

4. **Antagonismo y complementariedad:** se reconoce que, como toda organización tributaria de la complejidad, el Sistema para la Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior, se integra a partir de modelos y perspectivas de evaluación que pueden resultar antagónicas, sin embargo, es posible su complementariedad dinámica porque constituyen parte de la misma realidad. Así lo recuerda

Raymundo Mier al citar una reflexión de Edgar Morin aparecida en la revista francesa *Communications* de 1976:

"El principio de que 'no hay organización sin anti-organización' muestra que antagonismo y complementariedad son dos polos de una misma realidad compleja. El antagonismo, cuando va más allá de ciertos umbrales y procesos, da lugar a la desorganización; pero, incluso al volverse desorganizacional, puede constituir la condición de reorganizaciones transformadoras."(Mier, 1996: 29-30)

5. **Recursividad:** el Sistema para la Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior en México, deberá guiarse por el principio de la recursividad que en términos de organización tiene la posibilidad de autoproducirse y autoorganizarse. Morin lo explica en la entrevista que concedió a Vallejo:

   "Funciona entonces el principio del bucle recursivo que desborda la noción de regulación con la autoproducción y la autoorganización. Esto es un proceso recursivo y generativo mediante el cual una organización activa produce los elementos y los efectos necesarios a su propia generación o existencia. La recursión aporta una dimensión lógica que, en términos de praxis organizacional, significa producción de sí y regeneración. La imagen del remolino aclara esa idea de recursividad organizacional. Un remolino es una organización activa estacionaria, que presenta una forma constante; aunque a ésta la constituya un flujo ininterrumpido. Lo que significa que el fin del remolino es a su vez su comienzo y que el movimiento circular constituye al mismo tiempo el ser, el generador y el regenerador del remolino… *un sistema que se bucla a sí mismo crea su propia autonomía*" (Vallejo, 1996: 72)

Estos principios hacen posible la generación y regeneración constante del sistema para abrir la puerta a las posibilidades para el aprendizaje y conocimiento de los saberes de la evaluación, la acreditación y la certificación de la educación superior mexicana en toda su complejidad dialógica. Sin estos principios el sistema se encerraría en sí mismo, lo que limitaría su sobrevivencia en el tiempo por efecto

de la entropía. El hecho de que los procesos de evaluación, acreditación y certificación se aplican en entidades vivas como lo son las IES, los programas educativos y las personas, hace que el sistema en su conjunto encuentre fuentes de alimentación constantes provenientes de la realidad educativa, social y cultural mexicana.

CONCLUSIONES

Desde la instalación en 1989 de la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), la puesta en marcha de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en 1991, el funcionamiento desde 1994 del sistema de acreditación institucional de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) y la fundación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) en el año 2000, los temas de la evaluación, acreditación y certificación han sido centrales para el estudio de los asuntos de educación superior en México y una ocupación permanente de los diseñadores de políticas públicas para este sector.

Además, la creciente vinculación de los procesos de evaluación y acreditación con las estrategias de planeación integral de las IES públicas para la obtención de recursos extraordinarios vía los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI), así como la exigencia de la sociedad por conocer los estándares de calidad con los que trabajan las IES particulares, han hecho de la evaluación de la educación superior, una línea de reflexión ineludible para la comprensión de la realidad educativa de México.

A lo largo de estos casi 25 años, se han creado en México organismos que evalúan, acreditan y certifican a las instituciones, los programas educativos y a las personas, situación que ha producido poco más de quince metodologías –con sus correspondientes organismos y programas- tendientes a evaluar, acreditar y/o certificar. Esta complejidad responde a una historia en la que la autoridad educativa cedió su facultad para evaluar al sistema de educación superior a fin de propiciar la participación de nuevos actores surgidos de la sociedad civil y en varios casos promovidos por la ANUIES. Es así como desde el año 1998, la ANUIES propuso la necesidad de impulsar la organización del “Sistema Nacional de evaluación y acreditación. Un proyecto de visión al 2010 y propuestas para su consolidación.” Sin embargo, la concreción de dicho sistema no se ha producido hasta ahora, no obstante los esfuerzos de la autoridad educativa a través de la

CONAEVA y más recientemente –en 2011-, con la Comisión de Coordinación de los Organismos de Evaluación de la Educación Superior (COCOEES).

Con el propósito de responder a la pregunta ¿cómo integrar en su complejidad sistémica, a los distintos modelos de evaluación, acreditación y/o certificación existentes en México?, se desarrolló esta investigación que ha identificado las características que distinguen a los distintos modelos de evaluación, acreditación y certificación de la educación superior mexicana, su historia, marcos conceptuales y metodológicos, así como los procedimientos técnicos que les permiten cumplir con su cometido.

De este modo ha sido posible concluir que la forma en que es factible integrar en su complejidad sistémica, a los distintos modelos de evaluación, acreditación y/o certificación existentes en México, es la que sigue:

- Identificación de las convergencias y divergencias de los distintos modelos de evaluación, acreditación y certificación de la educación superior para establecer mecanismos de homologación entre ellos.
- Reconocimiento y aplicación de aspectos considerados en las iniciativas que se han formulado por la ANUIES, la UNAM y la COCOEES, con el objetivo de organizar el Sistema para la Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior.
- Modificación y actualización del marco jurídico nacional a través de la formulación de una Ley de Educación Superior.
- Establecimiento de un organismo con personalidad jurídica que coordine a nivel nacional las acciones de evaluación, acreditación y certificación desarrolladas por los distintos organismos y programas analizados.
- Reforma del pensamiento evaluador mexicano a partir del paradigma del pensamiento complejo y sus principios epistemológicos propuestos por Edgar Morin.

Asimismo, después de estudiar los organismos, programas y modelos de evaluación, acreditación y certificación vigentes en el país, se encuentran razones

para sustentar que existen los consensos suficientes entre las autoridades educativas, instituciones de educación superior (IES) –públicas y particulares-, asociaciones de IES, organismos evaluadores, acreditadores y certificadores, así como entre los especialistas en evaluación de la educación superior en torno a los siguientes aspectos que deberán ser atendidos para conformar -con pertinencia- el Sistema para la Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educación Superior:

1. Es necesario organizar el Sistema para la Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior a fin de coordinar los esfuerzos de las entidades y organismos responsables de cumplir las tareas de evaluación, acreditación y certificación.
2. Resulta indispensable establecer un marco de evaluación aplicable a los que evalúan con el propósito de mejorar la operación del Sistema en su conjunto en aras de una mejora integral de la educación superior mexicana.
3. Es necesario establecer un marco jurídico apropiado para otorgar legalidad a los procesos de evaluación, acreditación y certificación desde una perspectiva compleja e integradora del sentido que debe tener la educación superior mexicana. Para ello se propuso la elaboración de una iniciativa de Ley de Educación Superior que contenga las distintas dimensiones, factores, actores y fuerzas que intervienen en el sistema.
4. Para fortalecer la operación de los distintos modelos estudiados, es importante desarrollar programas para la formación y profesionalización de los evaluadores que participan en el desarrollo de dichos modelos.
5. Conviene diseñar un Marco Nacional de Referencia que establezca los criterios generales, indicadores y estándares deseables de ser considerados por los organismos e instancias de evaluación, acreditación y certificación con el fin de que su enfoque esté fundado en los propósitos nacionales de calidad, equidad, cobertura y vinculación.
6. Desarrollar una perspectiva igualadora de la evaluación, la acreditación y la certificación y que estos procesos no se conviertan -en la práctica- en esquemas de exclusión y promotores de una mayor desigualdad social.

7. Desligar los propósitos de evaluación, acreditación y certificación de la IES y sus programas académicos, de cualquier interés ajeno a los objetivos educativos.
8. Considerar a los procesos de certificación de personas, como parte activa del sistema de educación superior y, por lo tanto, fortalecer los procesos de reconocimiento de las certificaciones y los conocimientos adquiridos de forma autodidacta.
9. Desarrollar modelos de evaluación y acreditación aplicables a instituciones y programas educativos que operan a través de plataformas tecnológicas a distancia.
10. Promover mecanismos formales para la revalidación y equivalencia de indicadores y/o criterios de evaluación entre los distintos modelos.

La organización del Sistema para la Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior, representa la necesidad de modificar los paradigmas con los que se ha construido el sistema fragmentario y reduccionista de evaluación de la educación superior. La gran dificultad es que la totalidad del modelo educativo universitario se sustenta en la división disciplinaria del saber, esta fragmentación se refleja en la estructura del sistema de evaluación vigente para la educación superior que se establece por áreas de conocimiento o disciplinas; de modo que, la articulación de un sistema cibernético, negaentrópico, recursivo y consciente de sus antagonismos y complementariedades en un marco de recursividad dialógica, deberá pasar necesariamente por una modificación de las estructuras de organización del conocimiento en la educación superior y una perspectiva jurídica, metodológica y procedimental que asuma las interacciones y retroacciones que se presentan entre los distintos actores y fuerzas que perfilan a la totalidad del sistema de educación superior en México.

En suma, se trata de aprender y reaprender de manera permanente para asumir que: “para que pueda haber comprensión entre estructuras de pensamiento se necesita poder pasar a una metaestructura de pensamiento que comprenda las

causas de la incomprensión de las unas con respecto de las otras." (Morin, 1999:98)

El Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior que aquí se ha propuesto, logrará articularse en la medida en que los actores, las fuerzas e intereses que mueven a la evaluación de la educación superior en sus distintas dimensiones, sean capaces de comprender que, si el sistema no se organiza e interrelaciona, corre el riesgo de perder sus posibilidades de beneficiar a las IES mexicanas en su búsqueda de calidad, equidad, pertinencia y vinculación con la sociedad a la que sirven.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

AAVV (2008) *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. (OEI, Vol. 1, Número 1) consultada en el sitio: http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/RIEE-Vol1Num1.pdf

Aboites, Hugo (2012) *La medida de una nación: los primeros años de la evaluación en México*. México: CLACSO-ÍTACA. 984p.

Aboites, Hugo (2003) "Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial." En Mollis, Marcela (compiladora) (2003) *Las Universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO-Agencia Sueca de Desarrollo Internacional. P.P. 59-86.

Acosta Silva, Adrián (2013) "Políticas, actores y decisiones en las universidades públicas en México: un enfoque institucional" en *Revista de la Educación Superior* (No. 165, Vol. 42, enero-marzo de 2013) México: ANUIES

Acosta Silva, Adrián (2000) "El perfil de las políticas" en Acosta Silva, Adrián (2000) *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición.* México: Fondo de Cultura Económica-Universidad de Guadalajara. P.P. 97-120.

Alcántara, Armando (2006) "Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales" en revista *Inter-Acao. Revista de la Facultad de Educación*. Volumen 1, número 31. Brasil: UFG. P.P. 11-33.

Alonso García, María Cristina (2010) *Guía para la aplicación de la Norma UNE-EN ISO 9001-2008 en el sector educativo*. Madrid: AENOR ediciones. 204 p.

Aréchiga Urtuzúastegui, Hugo y Llarena de Thierry, Rocío (2003) "Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México." En *La evaluación y la acreditación en la educación superior en América Latina y el Caribe.* Venezuela: IESALC-UNESCO. P.P. 173-190

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2013a) *Estatuto de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, A.C.* México: ANUIES. 64 p.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2013b) *Propuesta de modificaciones a los indicadores y parámetros para el ingreso y la permanencia de instituciones de educación superior ANUIES*. México: ANUIES. 9 p.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2013c) sitio oficial consultado el 2 de diciembre de 2013: www.anuies.mx

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2002) *Indicadores y parámetros para el Ingreso y Permanencia de IES en ANUIES*. México: ANUIES. 51 p.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2012) *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*. México: ANUIES.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2011) *Indicadores de la educación superior 2011*. México: BUAP-Contracorriente, Consultoría en Asuntos Públicos. 124 p.

Buendía Espinosa, Angélica (2011) *Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria. Estudio sobre impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad (AQ) a partir de información provista por actores relevantes: el caso de seis universidades en México*. México: Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano-CINDA-Proyecto Alfa de la Unión Europea. 393 p.

Canales, A. (2010) "Evaluación: dos décadas de experimentación", en *Educación 2001* (número 176, enero de 2010) México: Educación 2001. P.P. 20-24.

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (2013) "¿Quiénes somos?" sección consultada el 6 de noviembre de 2013 en el sitio oficial: www.ceneval.edu.mx

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (2010) *Informe de Programas Educativos de Licenciatura y Técnico Superior Universitario reconocidos por su buena calidad al ser evaluados por los CIEES y clasificados en el nivel 1 de su padrón*. Publicado como separata en los más importantes periódicos de circulación nacional.

Comités Interinstitucionales para Evaluación de la Educación Superior (2008) *Metodología general CIEES para la evaluación de programas educativos. Manual para la Autoevaluación*. México: CIEES. 125 p.

CONOCER (2012) *Evaluación del nuevo CONOCER 2007-2012*. México: SEP-CONOCER. 36 p.

CONOCER (2011) *Informe de Resultados 2007-2011*. México: SEP-CONOCER. 52 p.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2012) “Acuerdo por el que se reforman diversos artículos del Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores” en Secretaría de Gobernación (2012) *Diario Oficial de la Federación* (26 de diciembre de 2012)

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2013) “Programa Nacional de Posgrados de Calidad” consultado el 3 de diciembre de 2013 en el sitio: http://www.conacyt.gob.mx/FormacionCapitalHumano/Paginas/PosgradosCalidad.aspx

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (2012) *Marco general para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos del Nivel Superior*. México: COPAES. 23p.

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (2013a) “Perfil institucional” consultado el 10 de diciembre de 2013 en el sitio: http://www.copaes.org.mx/FINAL/perfil.php

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (2013b) “Organismos acreditadores” consultado el 10 de diciembre de 2013 en el sitio: http://www.copaes.org.mx/FINAL/organismos_acred.php

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (2013c) “Inicio” consultado el 10 de diciembre de 2013 en el sitio: http://www.copaes.org.mx/FINAL/inicio.php

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (2013d) “Convenio modificatorio SEP-COPAES” consultado el 10 de diciembre de 2013 en el sitio: http://www.copaes.org.mx/FINAL/docs/Convenio_Modificatorio_de_colaboracion_SEP_COPAES.pdf

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (2013e) “Programas acreditados” consultado el 15 de diciembre en el sitio: http://www.copaes.org.mx/FINAL/motor/resultado_programas2.php

Consejo de Acreditación de Enseñanza de la Ingeniería (2013) *Marco de referencia para la acreditación de los programas de licenciatura (versión 2014)* consultado el 5 de diciembre en el sitio: http://www.cacei.org.mx/images/docs/ReferenciaCACEI2014.pdf

Del Castillo, Gloria (2004) “El impacto de la evaluación externa en dos instituciones de educación superior en México: la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco y la Universidad Iberoamericana” en *Perfiles latinoamericanos 25*, diciembre de 2004. Buenos Aires: FLACSO. P.P. 115-148.

De la Garza Aguilar, Javier (2008) “Evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe” en Tünnermann Bernheim, Carlos (editor) (2008) *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Colombia: IESALC-UNESCO-Universidad Javeriana. P.P. 175-222.

Didriksson, Axel (2008) “Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe” en *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Venezuela: IESALC-UNESCO.

Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (2013a) “Programa de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior” consultado el 20 de noviembre de 2013 en el sitio: http://www.calidad.sep.gob.mx/index.html

Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (2013b) “Reconocimiento de Saberes Adquiridos” consultado el 8 de noviembre de 2013 en el sitio: http://www.rsa.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=95

Dirección General de Profesiones (2013) “Certificación profesional” consultado el 10 de noviembre de 2013 en el sitio: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Certificacion_Profesional_#.Ur271vTuL9w

El-Khawas, Elaine (1998) “El control de calidad en la educación superior: avances recientes y dificultades por superar” contribución del Banco Mundial a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO celebrada del 5 al 9 de octubre de 1998. Washington, D.C.: Banco Mundial.

Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (2013a) *Manual para la Aplicación del Sistema de Acreditación FIMPES a través del Desarrollo y Fortalecimiento Institucional. Versión III.* México: FIMPES. (Consultado el mes de julio de 2013 en: http://www.fimpes.org.mx/phocadownload/V3/Manual/Inicio.html)

Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (2012) *Manual de revalidación*. México: FIMPES-COPEASA. 8 p.

Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (2013b) “Convenio SEP-FIMPES del 20 de mayo de 2002” consultado el 20 de

agosto de 2013 en el sitio: http://www.fimpes.org.mx/index.php/normatividad/convenio-fimpes-sep

Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (2013c) “Estatus de acreditación” consultado el 2 de diciembre de 2013 en el sitio: http://www.fimpes.org.mx/index.php/acreditacion/estatus

Fernández Lamarra, Norberto (204) “Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina” en *Revista Iberoamericana de Educación*, número 35. P.P. 39-71.

Ferrández, Reina (2008) “Programas de auditoría institucional universitaria. Comparación de la propuesta española con el sistema británico” en Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (OEI, Vol. 1, Número 1) consultada el 1 de septiembre de 2013 en el sitio: http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/RIEE-Vol1Num1.pdf

Flores Valdés, Jorge (2012) “Los orígenes del Sistema Nacional de Investigadores” en Vega y León, Salvador (Coordinador) (2012) Sistema Nacional de Investigadores. Retos y perspectivas de la ciencia en México. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. P.P. 11-19.

Freire Seoane, Ma. Jesús y Teijeiro Álvarez, Mercedes (2010) “Revisión histórica de la garantía de calidad externa en las instituciones de educación superior” en *Revista de la Educación Superior* (No. 155, Vol. 39, julio-septiembre de 2010) México: ANUIES.

Fresán, Magdalena y Taborga, Huáscar (1999) *Tipología de las instituciones de educación superior*. México: ANUIES. 44 p.

Fuente, Juan Ramón de la y Didriksson, Axel (Coordinadores) (2012) *Universidad, responsabilidad social y bien público. El debate desde América Latina.* México: Miguel Ángel Porrúa-Universidad de Guadalajara.

Gacel Ávila, Jocelyne (2010) “El aseguramiento de la calidad en las estrategias de internacionalización” en revista *Educación global*, volumen 14, 2010. México: Asociación Mexicana para la Educación Internacional. P.P. 49-62.

Gago Huguet, Antonio (2012) *Evaluación, certificación y acreditación en la educación superior en México. Hacia la integración del subsistema para evaluar la educación superior.* México: ANUIES.

Gago Huguet, Antonio (2002) *Apuntes acerca de la evaluación educativa*. México: SEP.

Gago Huguet, Antonio y Mercado del Collado, Ricardo (1995) “La evaluación de la educación superior mexicana” en *Revista de la Educación Superior* (No. 96, Vol. 24, octubre-diciembre de 1995) México: ANUIES

García Guadilla, Carmen (2003) “Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior” en Mollis, Marcela (compiladora) (2003) *Las Universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO-Agencia Sueca de Desarrollo Internacional. P.P. 17-38.

González y González, Jorge, Galindo Miranda, Nora E.; Galindo Miranda, José Luis, Gold Morgan, Michele (2004) *Los paradigmas de la calidad educativa. De la autoevaluación a la acreditación*. México: UDUAL-IESALC-UNESCO-CIEES.

González González, Jorge (2008) “Fundamentación teórico-metodológica del sistema de evaluación, acreditación y certificación de la educación superior en América Latina y el Caribe (SEACESALC)” en revista *Universidades*, número 39, año LVIII, octubre-diciembre de 2008. México: UDUAL. P.P. 76-86.

González, Ignacio (2009) “La autopercepción de la formación universitaria: evaluación y calidad” en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* (OEI, Vol. 2, Número 2) consultada el 25 de agosto en: http://rinace.net/riee/numeros/vol2-num2.html

González, Luis Eduardo (2005) *El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina*. Venezuela-Chile: CINDA-IESALC-UNESCO.

González, Luis Eduardo (2003) “Acreditación y fomento de la calidad. La experiencia chilena de las últimas décadas.” En Mollis, Marcela (compiladora) (2003) *Las Universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO-Agencia Sueca de Desarrollo Internacional. P.P. 141-159.

González Vidaña, Braulio (2010) “Padrón nacional de evaluadores de programas e instituciones de educación superior: formación profesional de recursos humanos para la evaluación” en *Noveno Foro de Evaluación Educativa. Panel de expertos COPAES*. México: COPAES. P.P. 219-230.

González Vidaña, Braulio (2006) “Padrón Nacional de Evaluadores: recurso de calidad para la excelencia educativa a nivel superior” en *Evaluación educativa en México y PISA*. (Libro electrónico, ISBN 968-5469-03-2) México: Fundación para la Educación Superior Internacional. P.P. 90-96.

Ibarra Colado, Eduardo (2001) *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización.* México: UNAM-UDUAL

Ibarra Colado, Eduardo (2002) "La 'nueva universidad' en México: transformaciones recientes y perspectivas." En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-abril de 2002, volumen 7, número 4. México: COMIE. P.P. 75-105.

Juárez Salomo, Norma Angélica (2010) "Desafíos de la acreditación en un mundo global" en revista *Educación global*, volumen 14, 2010. México: Asociación Mexicana para la Educación Internacional. P.P. 73-79.

Kent Serna, Rollin y De Vrie, Wietse (1996) "Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana: razones, logros, desafíos y propuestas" en Revista electrónica *ADUNCA*. Argentina: Universidad Nacional de Catamarca. Consultada el 2 de octubre de 2013 en Internet en el sitio: www.adunca.com.ar

Kent Serna, Rollin (2002) "Las políticas de evaluación" en Kent Serna, Rollin (compilador) (2002) *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*. México: Fondo de Cultura Económica-FLACSO Chile-Universidad Autónoma de Aguascalientes. P.P. 254-324.

Korniejczuk, Víctor Andrés (2002) *La acreditación de la educación superior presencial y a distancia en Estados Unidos y México*. México: Universidad de Montemorelos.

Lemaitre, María José y Zenteno, María Elisa (editoras) (2012) *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior. Informe 2012*. Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo-Proyecto ALFA-Unión Europea-UNIVERSIA.

López Segrera, Francisco (2011) "La educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe: principales tendencias" en Dos Santos, Theotonio (editor) (2011) *América Latina y el Caribe: escenarios posibles y políticas sociales.* Uruguay: FLACSO-Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el Caribe-UNESCO. P.P. 207-232

López Zárate, Romualdo (2012) "¿Es el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) una moda?" en *Revista de la Educación Superior* (No. 163, Vol. 41, julio-septiembre de 2012) México: ANUIES

Martínez Castro, M.E. y Coronado Ramírez, Gerardo (2003) "Indicadores para la evaluación integral de la productividad académica en la educación superior". En Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Volumen 9, número

1. Consultado en Internet el 2 de octubre de 2013 en el sitio: http://www.uv.es/RELIEVEv91_2.htm

Martínez Rizo, Felipe (2011) “Los rankings de universidades: una visión crítica” en *Revista de la Educación Superior* (No. 157, Vol. 40, enero-marzo de 2011) México: ANUIES.

Marum Espinosa, Elia (1995) “Avances en el proceso de acreditación de instituciones de educación superior en México” en *Revista de la Educación Superior* (No. 96, Vol. 24, octubre-diciembre de 1995) México: ANUIES.

Maturana, Humberto y Varela, Francisco (2003) *De máquinas y seres vivos: autopiesis, la organización de lo vivo*. Buenos Aires: Lumen.

Moreno, T. (2011) “Frankenstein evaluador”, en *Revista de la educación superior* (ISSN: 0185-2760, Vol. XL (4), No. 160. Octubre-Diciembre 2011) México: ANUIES. P. P. 119-131.

Morles, Víctor (1996) “La experiencia internacional sobre evaluación y acreditación de la educación superior y de postgrado: una visión panorámica” en revista *Educación Superior y Sociedad*, vol. 7, número 1. Venezuela: Universidad Central de Venezuela. P.P. 59-72.

Morin, Edgar (1996) “Sobre la interdisciplinariedad” en *Revista Sociología y Política* (Nueva Época, Año IV, No. 8, México, 1996) México: UIA-Departamento de Ciencias Sociales y Políticas. P.P. 17-27.

Morin, Edgar (1974) *El paradigma perdido: el Paraíso olvidado*. Barcelona: Kairós.

Morin,. Edgar (1999) *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París: Ediciones de la UNESCO.

Morin, Edgar (2003) “Definiciones” en *El Método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.

Morin, Edgar (1981) *El Método 1. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Malo, Salvador (2004) “Comentarios al trabajo de Hugo Aréchiga y Rocío Llarena: la evaluación y la acreditación de la educación superior en México” en *Seminario La Educación y la Acreditación de la Educación Superior en México* organizado por IESALC-UNESCO, ANUIES y la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP en el mes de marzo de 2004.

Malpica, Federico (2011) “¿Qué impide a la calidad llegar al aula? Carencias de los sistemas de gestión de la calidad y la excelencia en su aplicación al sector

educativo y formativo." En *Aula de Innovación Educativa* (número 198, enero de 2011) España. Consultado el 31 de enero de 2014 en el sitio: http://www.escalae.org/wp-content/uploads/calidad-educativa-errores.pdf

Marginson, Simon y Ordorika Sacristán, Imanol (2010) *Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia global en la educación superior y la investigación científica.* México: UNAM-Seminario de Educación Superior.

Mier, Raymundo (1996) "Edgar Morin: la crítica de la cultura y las tensiones de lo imaginario" en Revista *Sociología y Política* (Nueva Época, Año IV, No. 8, México, 1996) México: UIA- Departamento de Ciencias Sociales y Políticas. P.P. 28-70.

Muñoz García, Humberto (Coordinador) (2009) *La universidad pública en México*. México: UNAM-Seminario de Educación Superior-Miguel Ángel Porrúa.

Municio, Pedro (2000) *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Barcelona: CISS-Praxis-Wolters Kluwer. 200 p.

Muñoz García, Humberto (2006) *Políticas para desarrollar la educación superior pública*. (Cuadernos del Seminario de Educación Superior de la UNAM, No. 5) México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa.

Muñoz García, Humberto y Rodríguez Gómez, Roberto (2004) *La educación superior en el contexto actual de la sociedad mexicana*. (Cuadernos del Seminario de Educación Superior de la UNAM, No. 1) México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa-Cámara de Diputados.

Narro Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime y Barzana García, Eduardo (Coord.).(2012) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional.* Consultado el 15 de noviembre de 2013. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM http://www.planeducativonacional.unam.mx

Olmos, Luis I. (2002) "Puntos sobresalientes de la educación superior particular en el Programa Nacional de Educación 2001-2006" en *Revista de la Educación Superior* (Número 121) México: ANUIES. P.P. 93-104.

Ordorika Sacristán, Imanol y Rodríguez Gómez, Roberto (coords.) (2010) *Evaluación institucional en la UNAM*. México: UNAM-DGEI.

Ordorika Sacristán, Imanol; Pusser, Brian y Kempner, Ken (eds.) (2010) *Comparative Education*. Boston: Pearson Learning Solutions.

Ordorika, Imanol (Coordinador) *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: UNAM-Miguel

Ángel Porrúa-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-Cámara de Diputados.

Perassi, Zulma (2009) “Evaluar un programa educativo: una experiencia formativa compleja” en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* (OEI, Vol. 2, Número 2) consultada el 25 de agosto en: http://rinace.net/riee/numeros/vol2-num2.html

Pinilla Pacheco, Pedro Antonio (2012) “La verdadera reforma detrás de la publicitada reforma de la educación superior” en *Revista de la Educación Superior* (No. 164, Vol. 41, octubre-diciembre de 2012) México: ANUIES.

Pires, Sueli y Lemaitre, María José (2007) “Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe” en *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Venezuela: IESALC-UNESCO. P.P. 297-318.

Porter, Luis (2005) *La universidad de papel. Ensayos sobre la educación superior en México.* México: UNAM-CEIICH. 261p.

Secretaría de Educación Pública-Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (2011) *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) Universidades Públicas Estatales (UPE), con apoyo solidario (UPEAS), tecnológicas y politécnicas, 2011. Impacto del programa. Evaluación interna 2011.* México: SEP-SES-Dirección General de Educación Superior Universitaria-Dirección de Fortalecimiento Institucional. 50 p.

Rama, Claudio (2006) “La articulación de la educación superior en América Latina” publicado en el sitio del blog: http://claudio-rama.blogspot.mx/2006/12/la-articulacin-de-educacin-superior-en.html consultado el 1 de septiembre de 2013.

Rama, Claudio (2003) *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (2004) *Glosario Internacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*. Documento MADRID 2004. España: RIACES.

Revelo Revelo, José (2002) “Sistemas y organismos de evaluación y acreditación de la educación superior en Iberoamérica. Reto de garantía de fomento de la calidad.” Trabajo presentado en el Primer Seminario Internacional: Educación Superior, Calidad y Acreditación celebrado del 10 al 12 de julio de 2002 en la ciudad de Cartagena, Colombia. Colombia: Consejo Nacional de Acreditación.

Rodríguez Gómez, Roberto (2002) “Continuidad y cambio de las políticas de educación superior” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 7, número 14, enero-abril de 2002. México: COMIE. P.P. 133-154.

Rodríguez Gómez, Roberto (2007) “Presente y futuro de la universidad transnacional” en *Campus Milenio* (números 235, 236 y 237). Consultado el 2 de diciembre de 2013 en el sitio: http://firgoa.usc.es/drupal/files/RRG_M%C3%A9xico.pdf 10p.

Rodríguez Andujo, Aída, López Díaz, Julio César, Arras Vota, Ana y Basante Butrón, Guillermo (2009) “Experiencias y lecciones aprendidas del sistema de evaluación y acreditación de la calidad en México.” En Revista *Synthesis*, número 50, abril-junio 2009. México: Universidad Autónoma de Chihuahua. P.P. 1-8.

Rubio Oca, Julio (2007) “La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino por recorrer.” En revista *Reencuentro*, número 50, diciembre de 2007. México: UAM-Xochimilco. P.P. 35-44.

Rubio Oca, Julio (2006) *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*. México: Fondo de Cultura Económica y Secretaría de Educación Pública.

Rueda Beltrán, Mario (2008) “La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas mexicanas” en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* (Organización de Estados Iberoamericanos, No. 3, Vol. 1) Consultada en Internet el 1 de septiembre de 2013 en el sitio: http//: www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art1.pdf

Ruiz Gutiérrez, Rosaura (2012) “El Sistema Nacional de Investigadores” en Vega y León, Salvador (Coord.) (2012) *Sistema Nacional de Investigadores. Retos y perspectivas de la ciencia en México*. México: UAM-Xochimilco. P.P. 41-48.

Secretaría de Educación Pública (2013) “Acuerdo 677 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional” en Secretaría de Gobernación (2013) *Diario Oficial de la Federación* (26 de febrero de 2013).

Secretaría de Educación Pública (2012) “Ley General de Educación” publicada en Secretaría de Gobernación (2012) *Diario Oficial de la Federación* (9 de abril de 2012).

Secretaría de Educación Pública (2009) “Reglas generales y criterios para la integración y operación del Sistema Nacional de Competencias” en Secretaría de Gobernación (2009) *Diario Oficial de la Federación* (27 de noviembre de 2009).

Secretaría de Educación Pública (2006) *Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas.* México: SEP-Subsecretaría de Educación Superior-Programa de Mejoramiento del Profesorado.

Secretaría de Educación Pública (2000a) "Acuerdo 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios del Tipo Superior" en Secretaría de Gobernación (2000) *Diario Oficial de la Federación* (10 de julio de 2000).

Secretaría de Educación Pública (2000b) "Acuerdo 286" en Secretaría de Gobernación (2000) *Diario Oficial de la Federación*. (30 de octubre de 2000).

Secretaría de Educación Pública (1945) *Ley Reglamentaria del artículo 5º constitucional relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal*, en Secretaría de Gobernación (1945) *Diario Oficial de la Federación* (26 de mayo de 1945)

Secretaría de Educación Pública (2014) *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP. 117p.

Secretaría de Gobernación (2012) "Segunda Sección. Poder Ejecutivo. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Acuerdo por el que se reforma diversos artículos del Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores." *Diario Oficial de la Federación* (Miércoles 26 de diciembre de 2012) México: Secretaría de Gobernación.

Southern Association of Colleges and Schools (2013) consulta realizada el 12 de noviembre de 2013 en el sitio oficial: www.sacs.org

Tirado, Felipe; Miranda, Alejandro y Del Bosque, Ana Elena (2011) "Sistematización de una experiencia de evaluación cualitativa. Hacia una nueva concepción del proceso educativo" en *Revista de la Educación Superior* (No. 159, Vol. 40, julio-septiembre de 2011) México: ANUIES.

Trigo Tavera, Francisco y Valle Gómez Tagle, Rosamaría (2012) "La evaluación en el Sistema Nacional de Educación" en Narro Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime y Barzana García, Eduardo (Coord.).(2012) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional.* Consultado el 15 de noviembre de 2013. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM http://www.planeducativonacional.unam.mx p.p. 319-347.

Tuirán, Rodolfo (2012) “La educación superior en México 2006-2012. Un balance inicial” en Suplemento *Campus Milenio* (27 de septiembre de 2012) México: Milenio Diario.

Tünnermann Bernheim, Carlos (2008) “La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana.” En revista *Avaliacao*, volumen 13, número 2, julio de 2008. Brasil. P.P. 313-336.

Tünnermann Bernheim, Carlos (editor) (2008) *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Colombia: IESALC-UNESCO-Universidad Javeriana.

Uribe Sánchez, José Luis (2009) “El pensamiento complejo de Edgar Morin, una posible solución a nuestro acontecer político, social y económico” en *Espacios públicos*. (No. 26, Vol. 12, diciembre de 2009) México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Valenzuela González, Jaime Ricardo (2004) *Evaluación de instituciones educativas.* México: ITESM-Trillas. 270 p.

Valenzuela González, Jaime Ricardo; Ramírez, María Soledad y Alfaro, Jorge Antonio (2009) “Construcción de indicadores institucionales para la mejora de la gestión y la calidad educativa” en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* (OEI, Vol. 2, Número 2) consultada el 25 de agosto en: http://rinace.net/riee/numeros/vol2-num2.html

Vallejo Gómez, Nelson (1996) “El pensamiento complejo contra el pensamiento único” en *Revista Sociología y Política* (Nueva Época, Año IV, No. 8) México: Universidad Iberoamericana-Departamento de Ciencias Sociales y Políticas. P.P. 71-89.

Vega y León, Salvador (Coordinador) (2012) *Sistema Nacional de Investigadores. Retos y perspectivas de la ciencia en México*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Villarroel, César (1996) “Calidad y acreditación universitarias latinoamericanas para Latinoamérica” en *Revista electrónica ADUNCA.* Argentina: Universidad de Catamarca. Consultado el 1 de octubre en el sitio de Internet: www.adunca.com.ar

Western Association of Schools and Colleges (2013) consulta realizada el 15 de noviembre de 2013 en el sitio official: www.wascweb.org

Zabala, Antoni (2011) “Criterios para la mejora de la práctica educativa”, en *Aula de Innovación Educativa* (número 198, enero de 2011) España. Consultado el 1 de febrero de 2014 en el sitio: http://www.escalae.org/files/practica-educativa.pdf