

# **EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS ACADÉMICOS EN MÉXICO: REVISAR LOS DISCURSOS, VALORAR LOS EFECTOS**

**El caso de cinco universidades  
públicas mexicanas**

**Angélica Buendía Espinosa**



ASOCIACIÓN NACIONAL DE  
UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR

Enrique Fernández Fassnacht  
*Secretario General Ejecutivo*

Iris Santacruz Fabila  
*Directora General Académica*

Guillermo Hernández Duque Delgadillo  
*Director General de Vinculación Estratégica*

José Aguirre Vázquez  
*Director General de Planeación y Desarrollo*

David Cuevas García  
*Director General de Asuntos Jurídicos*

Russ Eduardo Galván Vera  
*Director General de Administración*

COMITÉ EDITORIAL  
DE LA BES

Adrián Acosta Silva  
Germán Álvarez Mendiola  
Angélica Buendía Espinosa  
Miguel Ángel Casillas Alvarado  
Gloria del Castillo Alemán  
Imanol Ordorika Sacristán  
Laura Elena Padilla-González  
Roberto Rodríguez Gómez  
Mario Saavedra García  
Iris Santacruz Fabila

Germán Álvarez Mendiola  
*Coordinador de la BES*

Mario Saavedra García  
*Director de Producción Editorial*

# **EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS ACADÉMICOS EN MÉXICO: REVISAR LOS DISCURSOS, VALORAR LOS EFECTOS**

## **El caso de cinco universidades públicas mexicanas**

**Angélica Buendía Espinosa**



378.72  
B84

LA177.M6  
B84

Buendía Espinosa, Angélica, autor

Evaluación y acreditación de programas académicos en México : revisar los discursos, valorar los efectos. El caso de cinco universidades públicas mexicanas . -- México, D.F. : ANUIES, Dirección de Producción Editorial, 2014.

232 páginas. – (Colección Biblioteca de la Educación Superior. Serie Investigaciones)

ISBN: 978-607-451-096-6

1. Educación superior-México-Evaluación. 2. Universidades-Acreditación-México. 3. Acreditación (Educación) 4. Enseñanza universitaria-Evaluación. 5. Calidad de la educación superior-México. I. t. II. Serie.

Coordinación editorial  
**Mario Saavedra García**

Portada  
**María de Lourdes Hidalgo López**

Imágenes  
By **ProtoplasmaKid** (Own work), via **Wikimedia Commons**

Corrección  
**Concepción Madrigal Mexia**

Formación  
**María de Lourdes Hidalgo López**

Cuidado de edición  
**María Antonia Rodríguez Rodríguez**

Primera edición, 2014

©2014, ANUIES,  
Tenayuca 200  
Col. Santa Cruz Atoyac  
C.P. 03310  
México, D.F.

ISBN: 978-607-451-096-6

Impreso en México

## CONTENIDO

<b>Introducción</b> <i>Angélica Buendía Espinosa</i>	9
<b>Capítulo 1. Políticas públicas y aseguramiento de la calidad. Perspectivas analíticas para el estudio en México</b> <i>Angélica Buendía Espinosa y María Elena Quiroz Lima</i>	17
<b>Capítulo 2. Cambio institucional y políticas de acreditación y evaluación: el caso de la carrera de Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica de la UDG</b> <i>Claudia Díaz Pérez</i>	29
<b>Capítulo 3. La UAM y la evaluación de la Licenciatura en Matemáticas: cambio y ¿efectos en un programa académico consolidado?</b> <i>Angélica Buendía Espinosa</i>	71
<b>Capítulo 4. Prácticas institucionales y su relación con la acreditación en Chapingo. El caso de la Ingeniería en Fitotecnia</b> <i>María Elena Quiroz Lima</i>	103
<b>Capítulo 5. Evaluación-acreditación, un campo en construcción. El caso de la Facultad de Medicina, UV-Campus Minatitlán</b> <i>Lucila Parga Romero</i>	133

<b>Capítulo 6. La calidad en la educación superior y el cambio en la universidad pública. El caso de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma de Sinaloa</b> <i>Marcela Contreras Lohera</i>	159
<b>Capítulo 7. Análisis comparado de la evaluación-acreditación: instituciones, cambio y legitimidad en la educación superior en México</b> <i>José Luis Sampedro Hernández y Angélica Buendía Espinosa</i>	181
<b>Anexo metodológico</b>	195
<b>Referencias</b>	209
<b>Referencias electrónicas</b>	219
<b>Siglas y acrónimos</b>	221
<b>Acerca de los autores</b>	225

## INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI la educación superior de México y del mundo ha mostrado transformaciones significativas. Tal vez la más importante se centra en su función social, ya que se espera que la educación superior tenga un efecto directo en el desarrollo social y económico de las naciones. Lo anterior ha repercutido en las Instituciones de Educación Superior (IES) con el establecimiento de políticas de evaluación asociadas generalmente al cambio organizacional y al financiamiento. Estas políticas requieren que las IES elaboren planes y proyectos institucionales que aseguren la calidad educativa, lo cual ha modificado sus relaciones con el Estado y con otras instituciones.

En 2012 surgen varias interrogantes con relación al efecto de las políticas de evaluación, y de forma específica con la evaluación y la acreditación en las IES de México. Una sentida preocupación se observa respecto a la forma en la que se han implementado los procesos de evaluación y/o<sup>1</sup> acreditación de programas educativos, y si éstos han estado acompañados de cambios organizacionales en las IES, que aseguren la tan preciada calidad educativa. El interés por conocer y analizar lo anterior es lo que genera la investigación que concluye con la elaboración de este libro.

---

<sup>1</sup> Aun cuando la Real Academia Española sugiere no usar la fórmula y/o, en este trabajo se emplea porque para la investigación es importante distinguir que se trata de dos procesos similares pero con ciertas diferencias.

## De los proyectos de investigación que sustenta el libro

A principios de la década de 1990, Europa se centró en el cumplimiento de la misión pública de las Instituciones de Educación Superior y en la evaluación del logro de los propósitos declarados por ellas.<sup>2</sup> Después del Acuerdo de Bolonia para la certificación de competencias profesionales entre los países europeos, las acciones se ampliaron hacia el aseguramiento externo de la calidad, encomendándose esta tarea a la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad (ENQA, por sus siglas en inglés). El primer paso fue definir estándares de calidad para las agencias encargadas de evaluar las distintas disciplinas. Con ello se establecería el registro europeo de agencias de aseguramiento externo de la calidad, lo que garantizaría que los mecanismos existentes fueran confiables y, por tanto, constituyeran un elemento de apoyo y de promoción a la movilidad dentro de la región europea (Lemaitre, 2009).

En América Latina, los procesos de aseguramiento de la calidad han sido en general promovidos por los gobiernos, y su propósito fundamental se enfocó al principio en el control de calidad, principalmente de la oferta privada de educación superior. Durante la década de 1990 se crearon y se consolidaron agencias de acreditación en México, Costa Rica, Colombia y Argentina. En 1998 se inició el trabajo para desarrollar un mecanismo regional de reconocimiento de las decisiones de acreditación, para validar los títulos otorgados en los países miembros y asociados del Mercosur, mecanismo que fue ratificado por los Ministros de Educación en 2007. Desde 2003 existe una Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), con integrantes de 18 países en América Latina y el Caribe, además de España, y desde 1991, la Red Internacional para Agencias de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (INQAAHE, por sus siglas en inglés), con miembros en más de cien países (Lemaitre, 2009).

Un rasgo interesante de estos procesos en América Latina es la diversidad de sus sistemas educativos. En efecto, su creación y su desarrollo se ha hecho en estrecha vinculación con las necesidades y las características de los sistemas de educación superior, lo que ha generado respuestas muy diversas en los distintos países. Si bien se manifiesta un consenso por algunos sectores académicos y políticos, en cuanto a los beneficios asociados a la instalación y la implementación de estos mecanismos, y a pesar de que hay algunas investigaciones que se han pro-

---

<sup>2</sup> El Aseguramiento de la Calidad (AC) tomó formas distintas en los países: CNE en Francia; VSNU en Holanda; QAA en el Reino Unido y AQU en Cataluña, España.

puesto valorar sus efectos, no se han desarrollado investigaciones que contribuyan en la comprensión de los impactos de los procesos de aseguramiento de la calidad en la educación superior.

En este contexto se desarrolló, durante el periodo 2009-2012, el proyecto Alfa III “Aseguramiento de calidad: políticas públicas y gestión universitaria” con la colaboración de un equipo de investigadores de distintas universidades de América Latina y Europa.<sup>3</sup> Fue una iniciativa de amplia relevancia nacional e internacional si consideramos las transformaciones recientes de los sistemas de educación superior en el mundo. Su interés más específico se centró en el análisis de la eficiencia y la pertinencia de las políticas públicas basadas en la evaluación y la acreditación como procesos orientados a la mejora de la calidad. Debido a su alcance inter-institucional, el proyecto se propuso realizar un análisis de orden comparativo, tanto en los sistemas nacionales como de las Instituciones de Educación Superior. Además, este esfuerzo de investigación se propuso también contribuir a la generación de conocimiento para valorar la calidad de la educación superior en América Latina y Europa, así como contribuir en el diseño de políticas públicas.

Es importante señalar que este proyecto fue un estudio de carácter exploratorio, en virtud de que abordó un tema nuevo en la región latinoamericana y del cual la investigación internacional disponible es aún muy limitada, en términos del análisis comparado internacional. Otro aspecto relevante es que se trató de un estudio de percepción de impactos, en virtud de las herramientas metodológicas utilizadas. En este sentido, se recogió la información de un conjunto de actores relevantes y directamente involucrados con el aseguramiento de la calidad en cada uno de los países participantes.

El desarrollo del proyecto consideró dos grandes etapas: la primera se orientó en el establecimiento de un marco teórico para dar sentido a la valoración de la percepción de los impactos que los mecanismos de aseguramiento de la calidad, específicamente la evaluación y la acreditación, ha tenido en la mejora de la propia calidad de la educación superior. En esta etapa resultó fundamental asumir un concepto de esta calidad y comprender los alcances que teóricamente se esperan del aseguramiento de ésta, y su asociación con el concepto de rendición de cuentas en el diseño y la implementación de políticas públicas.

---

<sup>3</sup> El proyecto fue financiado por la Comisión Europea (CE) y por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda). Los países participantes fueron: Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela, Bélgica, España, Italia y Portugal.

La segunda etapa del proyecto consideró la realización de estudios de caso en aquellos países donde los mecanismos de aseguramiento de calidad se han institucionalizado, con el fin de establecer una metodología que permitiera valorar su impacto en la mejora de la misma calidad de la educación superior. En esta etapa se incluyeron siete países: México, Argentina, Colombia, Costa Rica, Chile, España y Portugal, y cuatro universidades para cada uno de ellos, a excepción de México donde el estudio incluyó cinco instituciones públicas y una privada.

A este proyecto de investigación se sumó otro denominado “El sistema de universidades públicas mexicanas: del reconocimiento de su diversidad hacia la construcción de su geografía política”, financiado por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) durante el periodo 2010-2012. Este proyecto se propuso analizar la diversidad y la complejidad del sistema de universidades públicas mexicanas, a partir del análisis de un conjunto de dimensiones geopolíticas que permitan reconocer los contextos locales de las instituciones en lo particular y sus procesos de transformación y de cambio. Lo anterior permitirá valorar los efectos de las políticas educativas impulsadas por el Estado durante el periodo de modernización de la educación superior (1989-2006), entre ellas destacan la evaluación y la acreditación de programas académicos.<sup>4</sup>

El texto que se presenta retoma las cinco universidades públicas que conformaron el caso de México, profundizando en el análisis de la organización interna de cada una de ellas, así como en los cambios estructurales del programa de estudios que cada una de las IES ha implementado a partir de la acreditación.

## **La evaluación y/o acreditación de programas en cinco universidades públicas en México**

Dadas la diversidad y la complejidad del sistema de educación superior mexicano y la metodología establecida para el proyecto, la investigación consideró la

---

<sup>4</sup> En el marco de este proyecto, el Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano resultó un insumo metodológico indispensable a partir del conjunto de dimensiones para el análisis de la diversidad del sistema de universidades públicas mexicanas. Las dimensiones consideradas son: a) antecedentes, b) caracterización histórica, c) normatividad y gobierno, d) gestión universitaria, e) desempeño de la universidad, f) financiamiento, g) carrera académica; y h) grupos de interés. De acuerdo con el avance de la investigación es probable que se redefinan algunas de ellas, se añadan otras o, incluso, se eliminen las que no resulten pertinentes o viables en términos de disponibilidad de información.

realización de seis estudios que consideraran universidades públicas y privadas.<sup>5</sup> Se incluyeron cinco universidades públicas autónomas en términos de su régimen legal, y se vigiló que hubiera cierto equilibrio dada su presencia en el país y de manera regional (Cuadro 1). Se eligió una universidad por cada región de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y un programa académico diferente para cada plantel, con el propósito de incorporar la diversidad disciplinar en la investigación. Al final del libro se presenta un anexo metodológico que detalla el proceso de investigación para el trabajo de campo (Véase anexo 1).

CUADRO 1. Universidades públicas consideradas en la investigación

Región ANUIES	Región ANUIES	Universidad	Tiempo que llevan en el proceso de acreditación	(%) Matrícula de licenciatura sujeta a procesos AC	Área/ Disciplina
Noroeste	Sinaloa	Universidad Autónoma de Sinaloa	10 años	77.99	Derecho
Centro- Occidente	Jalisco	Universidad de Guadalajara	11 años	99.9	Ingeniería Electrónica
Metropolitana	Distrito Federal	Universidad Autónoma Metropolitana	16 años	99.32	Matemáticas
Centro-Sur	Estado de México	Universidad Autónoma Chapingo	10 años	80.55	Agronomía (Ingeniería en Fitotecnia)
Sur-Sureste	Veracruz	Universidad Veracruzana	16 años	95.69	Medicina

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de este estudio.

<sup>5</sup> En los otros países sólo se consideraron cuatro universidades. En este libro únicamente se incorporan los cinco casos de universidades públicas, en virtud de que no se planteó como parte de la metodología la comparación público-privado.

Para llevar a cabo los estudios de caso se definieron actores clave (funcionarios, profesores y estudiantes) que pudieran opinar acerca de los impactos de la evaluación y la acreditación de programas, a partir de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y encuestas. Los actores clave fueron: autoridades gubernamentales, como responsables de la política pública (director de la Dirección General de Educación Superior); responsables de los organismos de evaluación o acreditación (director general de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior [CIEES] y director general del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior [Copaes]); responsables de la coordinación académica, de planeación, de aseguramiento de calidad y del programa académico correspondiente de las universidades, de acuerdo con su estructura organizacional; docentes, estudiantes y egresados. Los resultados obtenidos en la investigación nos permiten aproximar a una visión diferente sobre los impactos que los procesos de evaluación y acreditación han tenido en la mejora de la calidad de la educación superior en México.

El texto se organiza en ocho capítulos. En el primero se presenta una visión general de los procesos de aseguramiento de la calidad, su institucionalización y su diseminación en los distintos sistemas de educación superior en el mundo. Se propone un marco teórico para el análisis de los impactos que han producido estas políticas públicas en las organizaciones educativas y en sus planes y programas de estudio; finalmente, se abordan los antecedentes generales de la acreditación en México. Los siguientes cinco capítulos son casos específicos de universidades públicas mexicanas, y el último presenta un análisis comparativo de ellas. Las universidades que conformaron la investigación fueron las siguientes: Universidad de Guadalajara (UdeG), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad Veracruzana (UV), Universidad Autónoma Chapingo (UACH) y Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).

El análisis se lleva a cabo mediante dos ejes: organización y programas de estudio. El primero se enfoca a mostrar los cambios organizacionales implementados para la evaluación y/o acreditación de los programas académicos. Se describen y analizan la estructura formal y las relaciones entre los actores y la toma de decisiones al exterior y al interior de las universidades. El segundo analiza la gestión docente, entendida como las funciones directamente involucradas con el desarrollo del programa académico y como una de las funciones medulares de la educación superior directamente relacionada con la formación de futuros

profesionistas. Estos mismos ejes sirven para realizar el análisis comparativo de los seis casos revisados.

Los casos que se presentan comparten un esquema general y un marco teórico común. Sin embargo, debido a las características propias de cada caso, los autores profundizan más en algunos aspectos que en otros. Asimismo, cada autor le da un tratamiento particular a la información que presenta. La composición de los ocho capítulos nos permite obtener un panorama general acerca de la implementación de la evaluación y la acreditación de los programas, y su efecto en el cambio organizacional de las IES en México.

Esperamos que el libro contribuya tanto a la reflexión en cuanto a los mecanismos de aseguramiento de la calidad, en el contexto del diseño y la implementación de las políticas que orientan la educación superior en México, como al debate académico de los estudiosos de las organizaciones universitarias.



## CAPÍTULO 1

### POLÍTICAS PÚBLICAS Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD. PERSPECTIVAS ANALÍTICAS PARA EL ESTUDIO EN MÉXICO

*Angélica Buendía Espinosa\**

*María Elena Quiroz Lima\*\**

#### Los sistemas de educación superior

Se reconoce que los sistemas de educación superior en el mundo son complejos ya que incluyen una diversidad de instituciones y procesos. Esa diversidad institucional que se observa en el plano internacional, también se identifica en el nacional, e incluso en el nivel micro dentro de las IES y sus respectivos establecimientos; entre las facultades y/o departamentos (Meyer y Schofer, 2010). Sin embargo, las IES comparten ciertos aspectos, determinados por las políticas educativas propuestas en el mundo.

Las reformas neoliberales, implementadas en América Latina desde finales de la década de 1980, han orientado las acciones de la educación superior hacia la formación de capital humano de alta calidad. Esto significa formar personas que respondan con pertinencia a los llamados “problemas nacionales”. El vínculo entre desarrollo económico y educación se ha hecho cada día más latente, hasta llegar incluso al límite de asumir que más allá del modelo económico

---

\* Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.

\*\*Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Oaxaca.

prevaliente, el empleo depende de las competencias que la universidad logre promover en el profesionista, y no tanto de las acciones económicas que un país implemente.

La situación anterior nos muestra tres ámbitos interrelacionados en la educación superior: 1) *El mercado laboral*, el cual ejerce una fuerza importante en el establecimiento de las prioridades educativas, en el mismo sentido, los ciudadanos ubican en el campo laboral sus necesidades de formación, porque esperan integrarse a ese ámbito una vez que concluyan su paso por la universidad. 2) *La sociedad*, con una serie de requerimientos para resolver las necesidades de movilidad social y calidad de vida con todos sus componentes. De acuerdo con Ritzer (1999), las IES han seguido tendencias que responden más a esquemas de consumo y moda, esta situación nos lleva a cuestionarnos si todos los actores sociales están representados en las demandas sociales, y si éstas corresponden a necesidades reales de la sociedad latinoamericana y específicamente mexicana. 3) *Las IES y sus organizaciones*, en donde se identifican dos actores fundamentales, el primero de ellos son los docentes, cuyo principal interés recae en el respeto por la autonomía como una condición necesaria para el adecuado desarrollo de las funciones de investigación, docencia y difusión de la cultura; el otro actor incorpora los funcionarios y/o los gestores de las instituciones, quienes son los responsables de promover que la organización académica y administrativa funcione adecuadamente y contribuya al buen desempeño de la universidad; a los funcionarios de las IES públicas les ha tocado la difícil tarea de encontrar el equilibrio entre las demandas del ámbito político y las preocupaciones académicas, aunque no con muy buenos resultados.

En México se han implementado distintas políticas públicas. Estas últimas se entienden como un conjunto de acciones que resultan de un entramado institucional y de un grupo de actores, tanto públicos como privados que participan en la atención de un problema público, en este caso la educación superior (Cabrero, 2006). El eje transversal de esas políticas es la rendición de cuentas, que tiene implícita la evaluación de los actores y procesos de la educación.

### **Rendición de cuentas en la educación superior**

La rendición de cuentas, en inglés *accountability*, ha tenido un gran impulso en la educación superior del siglo XXI en Estados Unidos de América. Antes de la

Segunda Guerra Mundial, las Instituciones de Educación Superior gozaban del reconocimiento y la confianza plena de quienes subsidiaban el desarrollo de sus funciones, ya fuera el Estado o los particulares. Desde finales del siglo xx y principios del XXI, los colegios y universidades estadounidenses se enfrentan a presiones externas (Zumeta, 2001 y Burke, 2005) derivadas de la rendición de cuentas.

Las IES difieren sustancialmente de otras instituciones que también son subsidiadas por el Estado, ya que sus funciones están muy bien definidas, lo que les permite moverse con cierta autonomía. Las IES son organizaciones que operan bajo una estructura de tipo profesional, donde el grado de conocimiento de los colaboradores es un elemento determinante en la forma en que logran sus objetivos (Minzberg, 1991). El dilema es ahora, cómo lograr un balance apropiado entre autonomía y rendición de cuentas (Zumeta, 2001).

Esta situación se supera si la rendición de cuentas se efectúa mediante un proceso democrático, que permita promover un cambio sustancial en los valores sociales con los cuales se miran y comprenden las funciones de las universidades (Burke, 2005). La rendición de cuentas democrática es sumamente importante, pues de ello depende la posibilidad de preservar la autonomía de las IES como un elemento crucial para la generación, la transmisión y la aplicación del conocimiento y, al mismo tiempo, permite recuperar el sentido democrático que informe a la sociedad sobre las actividades que las universidades realizan.

Las primeras exigencias para la rendición de cuentas estuvieron relacionadas con aspectos presupuestales y con indicadores de desempeño que permitían medir la eficacia y eficiencia de las universidades en términos de la inversión realizada. Por ejemplo, se utilizaban criterios que valoraban el gasto por alumno. No obstante, con el tiempo la rendición de cuentas para la educación superior ha visto surgir instituciones y actores, así como ha incorporado herramientas metodológicas y modelos de gestión empresarial que suponen una mayor transparencia para los actores involucrados en este campo organizacional.

Derivado de lo anterior, se establecen las políticas para el Aseguramiento de la Calidad (AC) en la educación superior, las cuales se centran en dos aspectos de la evaluación: 1) la certificación de competencias profesionales; 2) la acreditación de programas educativos en las IES. Es este último aspecto el que da origen al estudio y al análisis que se presenta en los distintos capítulos que conforman este texto.

En México, con la implementación de políticas para el AC y particularmente con el impulso para la acreditación de programas de educación superior, se esperaba un cambio institucional y organizacional de las IES. Este cambio se vería reflejado en la solución de problemas relacionados con el aumento de la cobertura, la calidad de la enseñanza y la investigación, la diversificación institucional, el financiamiento y, de manera general, la coordinación y la regulación de la educación superior. De igual forma, el cambio tendría que reflejarse en una mayor relación entre los actores interesados en la educación superior, generada por los resultados que cada institución obtuviera.

Se espera entonces que, con la rendición de cuentas, las IES respondan a la sociedad en lo académico y en lo administrativo, pero sobre todo en el cumplimiento de la función social asignada a la educación superior. De esta forma, la sociedad podría identificar los mecanismos implementados para atender cada uno de los tres ámbitos descritos y la subordinación hacia alguno de ellos, si es que la hubiera.

### **Evaluación educativa**

A finales de la década de 1980, México inició una transformación fundamental de la educación superior, la cual se enfocó en modificar el perfil de la institución universitaria tradicional. Se trabajó en diversificar sus funciones académicas, sociales y políticas mediante una variedad de opciones institucionales y modalidades de formación educativa. La política pública privilegió la evaluación como su principal eje durante la década de 1990 y la primera década del siglo XXI. En la actualidad, México se caracteriza por poseer un complejo diseño institucional para operar los procesos de evaluación y acreditación en diferentes niveles y para diferentes actores de la educación superior. La evaluación y la acreditación se aplican a instituciones, programas académicos, profesores, investigadores y estudiantes. Además, puede agregarse la certificación de procesos de gestión que es una variable más en la lógica de la evaluación. A pesar de que cada una de estas actividades implica la inversión de abundantes recursos humanos y financieros, los actores involucrados en el diseño y la implementación de la política educativa no se han planteado la urgente necesidad de hacer un alto, y reflexionar sobre los logros y los desaciertos del trabajo hasta ahora realizado en materia de evaluación de la educación superior en el país.

La evaluación puede entenderse como la valoración que culmina con un grado, sea numérico, literal o descriptivo, y determina qué tan adecuados son los resultados a partir del grado que se obtiene. En términos de Stufflebeam y Shinkfield (1985), la evaluación se define como la emisión de juicios de valor y mérito a partir de un proceso de descripción, análisis e interpretación de información relevante que se obtenga y que sustente la consecuente toma de decisiones. Con la evaluación se busca el mejoramiento de lo que se evalúa y se tiende a la acción (López, 2004).

El AC y la evaluación constituyen un enlace entre el “mundo interno” de la educación superior y las fuerzas sociales, económicas y políticas que moldean la organización y la estructura institucional (Brennan, 1998). El aseguramiento de la calidad implica responsabilidad, entendida como la necesidad de demostrar acciones conscientes ante uno o más grupos de interés externo. Esos grupos son denominados *stakeholder*, se trata de los gobiernos que suministran los fondos, los estudiantes que son usuarios y pagan por los servicios educativos de las instituciones, las familias de los estudiantes, los empleadores que ofrecen trabajo a los egresados, y los organismos o individuos que se vinculan con las instituciones por medio de servicios de apoyo o proyectos de investigación (Unesco, 1998). El AC implica una responsabilidad social, política y financiera que significa cumplir y demostrar las misiones y funciones asignadas a cada institución (Williams y Loder 1990 citados por Vugth 1996). El problema es que cada grupo de interés ante el que se debe rendir cuentas, tiene objetivos distintos, emanados de un ambiente complejo que imprime un dinamismo diferente en la Instituciones de Educación Superior (Buendía, 2007).

En México, la evaluación de programas tuvo su origen en el trabajo desarrollado por los CIEES que se crearon en 1991 en el marco de la Comisión Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes), como una Organización No Gubernamental con la tarea de realizar evaluaciones diagnósticas de los programas académicos. Estas evaluaciones tienen como objetivo identificar el nivel de calidad de los programas. A finales del año 2000, ANUIES y Conpes impulsaron la creación de otro organismo no gubernamental para regular la acreditación y para reconocer de manera formal la acreditación de los programas: el Copaes (Ibarra, 2009).

Durante un lapso de alrededor de quince años, los CIEES se centraron en realizar evaluaciones diagnósticas cuyo objetivo era identificar el nivel de calidad del programa. En el 2001, la SEP otorgó a los CIEES la función de clasificar

los programas con la acreditación realizada por los organismos reconocidos por el Copaes, de tal forma que un programa evaluado como nivel 1 puede considerarse equivalente a un programa pre-acreditado. En el 2002, Conaeva asignó explícitamente la evaluación diagnóstica como función específica de los CIEES dentro de lo que se conoce como el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación.<sup>1</sup>

En el 2001 nació el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes),<sup>2</sup> como la única instancia validada por la SEP para conferir el reconocimiento formal a favor de las organizaciones cuyo fin sea acreditar programas de educación superior, profesional asociado y técnico superior universitario, previa valoración de sus capacidades técnicas, operativas y estructurales, independientemente de la modalidad en la que se ofrezcan (presencial, semi-escolarizados o a distancia).

Durante la primera década de su creación el Copaes operó al amparo de la estructura de los CIEES, sin embargo, atendiendo a las acciones prioritarias del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, el 26 de febrero de 2010, la Asamblea General del Copaes (de la cual forma parte la Secretaría de Educación Pública por conducto de la Subsecretaría de Educación Superior), tomó la decisión de separar orgánica y estructuralmente a los dos organismos, a fin de articular el quehacer de las diferentes instancias de evaluación y acreditación existentes, y concretar la creación de un Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior.

El Copaes tiene una función reguladora de los organismos que acreditan programas educativos, por lo tanto no acredita directamente programas, sino que da su aval a aquellos que son acreditados por algún organismo que formalmente ha reconocido. En todo caso se busca informar a la sociedad y a los usuarios de los servicios educativos sobre la calidad de los programas del tipo superior.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> [www.copaes.org.mx](http://www.copaes.org.mx) [consulta: 29 de mayo del 2012].

<sup>2</sup> La información sobre el Copaes fue proporcionada directamente por este organismo (Copaes, 2012).

<sup>3</sup> Las funciones del Copaes con la Secretaría de Educación Pública (SEP), se encuentran sustentadas en el Convenio de Concertación SEP-Copaes celebrado en el año 2000 y posteriormente ratificado y ampliado el 8 de septiembre de 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 la certificación de evaluadores. En esta fecha, también se instaló el Consejo Asesor del Copaes, órgano de asesoría y consulta del organismo, integrado por destacados expertos en el ámbito educativo y en los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior.

Cada organismo acreditador establece una metodología de evaluación, un marco de referencia, los indicadores y los parámetros para la acreditación. Si bien éstos son propios de cada uno de los organismos y pueden ser ejercidos con autonomía, deben apearse a las disposiciones de orden general que establece el Copaes, en tanto organismo regulador.

En el caso de México la acreditación no es obligatoria pero sí tiene consecuencias, sobre todo en la imagen pública del programa y tratándose de instituciones públicas, en materia de financiamiento.

### Calidad educativa

El AC se usa como una denominación común para una diversidad de mecanismos orientados a controlar, garantizar y promover la calidad de las Instituciones de Educación Superior (Lemaitre, 2009), pero al mismo tiempo esconde las diversas opciones y dificulta el análisis de las consecuencias asociadas a éstas.

En el marco del proyecto general en el cual se inserta esta investigación, la calidad se ha entendido como fenómeno excepcional (prestigio, excelencia), como perfección o coherencia, como ajuste a los propósitos, como una relación valor-costos y como transformación. Sin embargo, la calidad integral en la educación superior tendría que considerarse como un concepto global que comprende el análisis relacional entre los distintos factores que componen una IES (Cuadro 1).

La calidad integral en la educación superior “es el grado de ajuste entre las acciones que una institución, programa académico o carrera, pone en marcha para dar cumplimiento a las orientaciones emanadas desde su misión, propósitos institucionales y los resultados que de estas acciones obtiene” (Cinda, 2009). Calidad implica coherencia entre fines institucionales, objetivos estratégicos, actividades y medios que se utilizan para cumplir con esos objetivos.

CUADRO 1. Factores de calidad integral en las IES

Factores internos	Factores externos
Cultura institucional	Requerimientos y estándares disciplinarios establecidos por el medio social
Recursos	Rol social de la IES
Características de los alumnos, profesores y las relaciones que establecen entre ellos	Concepciones políticas y económicas subyacentes.

Fuente: Elaboración propia con base en la información de (Cinda, 2009).

### Acreditación de programas

La acreditación de programas surge como una figura utilizada para dar cuenta del proceso de aseguramiento de calidad, basado en la evaluación y el “valor” o en la calidad de una institución o de un programa, considerándose la institucionalización más desarrollada de la idea de responsabilidad en la educación superior. Se trata de un proceso en el cual un grupo externo juzga el nivel de calidad de uno o más programas específicos de una IES, mediante el uso de estándares preestablecidos definidos. Supone un riguroso procedimiento de evaluación y revisión por pares, se recopila la evidencia y se analiza un determinado programa de estudio o una institución (Vugth, 1996; El-Khawas, 1998; Woodhouse, 2001). Además, la acreditación busca alertar al público de posibles ofertas fraudulentas, riesgosas o de mala calidad (Buendía, 2011).<sup>4</sup>

Los modelos de acreditación en diferentes países muestran características similares. Las agencias encargadas de las evaluaciones o acreditaciones operan bajo un marco legal diverso. En algunos casos dependen del Estado, mientras que en otros se trata de organismos independientes que pueden programar su trabajo de manera autónoma. En ambos casos, casi siempre surgen de la negociación y del consenso entre distintos actores, donde la participación del

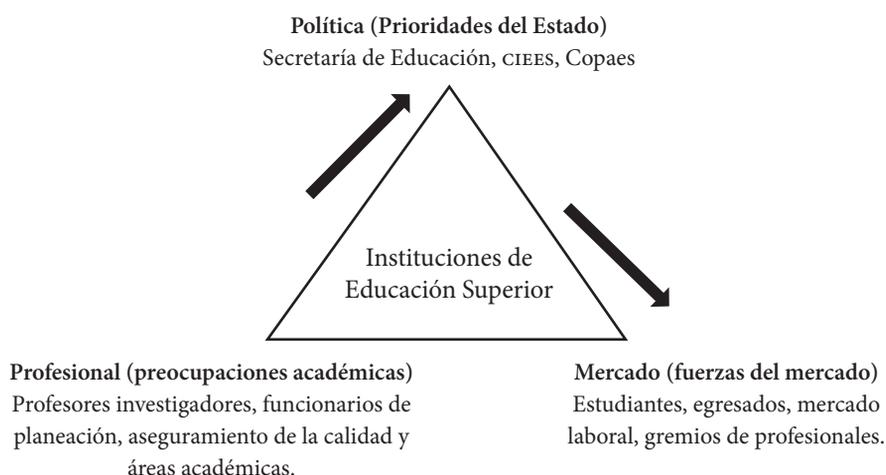
<sup>4</sup> La reciente aparición de proveedores alternativos de educación superior (universidades corporativas, empresariales, a distancia y virtuales) ha reanimado la discusión sobre el sistema de acreditación como el medio apropiado para controlar la calidad de las entidades de educación superior emergentes. Asimismo, el reconocimiento de créditos entre programas amplía su significado en el escenario de los procesos de internacionalización de la educación superior asociados a la globalización (Rodríguez Gómez, 2003).

Estado resulta fundamental. Se supone que tal independencia debe garantizar a las instituciones la credibilidad de sus dictámenes, en especial por su conformación multi-institucional. El modelo que persiste está integrado por tres etapas: 1) la autoevaluación, 2) la visita de pares y 3) el dictamen o resultado.

### Acreditación e institucionalización

Burke (2005) propone el modelo del triángulo de la rendición de cuentas (Figura 1), basado en la propuesta de Burton Clark (1983), y que refiere a las fuerzas que dominan la coordinación de los sistemas de educación superior. Según el autor hay tres fuerzas traducidas en intereses y presiones distintos a las que se someten las Instituciones de Educación Superior en el ámbito de la rendición de cuentas: 1) prioridades estatales en el ámbito político (gobierno), 2) preocupaciones académicas en el ámbito profesional (profesores y funcionarios), y 3) fuerzas de mercado en el ámbito laboral (necesidades de estudiantes, padres de familia y empleadores). Como señala Burke (2005) y Wolff (2005), las tres esferas de la rendición de cuentas reflejan la cultura y los intereses de los grupos asociados a cada una de ellas. Por tanto, pueden mostrar dos caras de una misma moneda al reflejar las necesidades e intereses de los grupos que representan.

FIGURA 1. Triángulo de rendición de cuentas en la educación superior en México



Fuente: Elaboración propia con base en Burke (2005).

Uno de los mecanismos por los que las Instituciones de Educación Superior rinden cuentas en los tres ámbitos antes mencionados son los procesos de evaluación y acreditación ya institucionalizados en varios países de América Latina. Las instituciones son patrones sociales que muestran un determinado proceso de reproducción (Powell y DiMaggio, 1991). Como señala Jepperson (1991) cuando los alejamientos del patrón son contrarrestados de manera regular por controles contruidos socialmente, y activados de manera repetitiva por determinado conjunto de castigos y recompensas, podemos hablar de un patrón institucionalizado. En este sentido, la evaluación y la acreditación se han transformado en mecanismos y procedimientos que responden a un conjunto de sanciones y/o distinciones a las que se hacen merecedoras las IES, dependiendo de sus relaciones con el entorno.

El entorno puede definirse como el campo organizacional de la educación superior en el cual participan las organizaciones educativas de este nivel. En este entorno surgen la evaluación y la acreditación de programas y restringen el comportamiento de las Instituciones de Educación Superior y de sus principales actores, funcionarios, profesores y estudiantes. Las instituciones sostienen relaciones con las tres esferas de la rendición de cuentas: al exterior con el Estado y el mercado, y al interior con el campo profesional.

En el amplio espectro de la actividad evaluativa para la educación terciaria en México, la evaluación y la acreditación de los programas académicos que ofrecen las IES, se han instituido como una de las actividades más dinámicas en la compleja tarea de verificarlo todo. La evaluación y la acreditación de los programas inició en 1991. Dos décadas después se habla de miles de programas evaluados y/o acreditados, pero ¿realmente estamos asegurando la calidad?

### Isomorfismo y legitimidad

La relación entre evaluación y acreditación como mecanismos para promover la calidad educativa, y de forma paralela un cambio institucional y organizacional de las IES, requiere analizar varios aspectos. La acreditación está asociada a recompensas y/o sanciones económicas (financiamiento para las IES públicas y/o incremento en la economía matricular para las IES privadas), así como recompensas y/o sanciones simbólicas (prestigio, reputación), lo que ha producido procesos de isomorfismo institucional de tipo mimético y normativo

entre las universidades. El isomorfismo, en cualquiera de sus variantes, va acompañado de legitimidad, que implica explicar o justificar el orden social de tal manera que las disposiciones institucionales sean subjetivamente plausibles (Berger y Kellner 1973, en Scott 2001). La acreditación se presenta como un proceso coherente y congruente con la lógica de los modelos de gestión propuestos en el mundo, y por tanto aceptables. Lamentablemente, alcanzar la coherencia y la congruencia no siempre se logra en las IES, ya que las instituciones son distintas y existen factores organizacionales que afectan y determinan los procesos que pretenden el “mejoramiento continuo” y el “aseguramiento de la calidad asociados a la rendición de cuentas” en la educación superior.

La resistencia que durante un buen tiempo mostraron las IES, principalmente en el subsector de las universidades públicas, hacia la evaluación y la acreditación, poco a poco se ha diseminado. Por el contrario, un acercamiento al análisis del discurso de los funcionarios de las IES, permite apreciar el grado de aceptación que tienen ahora y el valor que se les otorga. En tal contexto, hablar de evaluación y de acreditación pareciera ser equivalente inequívoco de garantía de calidad y excelencia. Es un hecho que la fuente de legitimación de las Instituciones de Educación Superior en México está cambiando. La dimensión del estatus de las IES comienza a relacionarse mucho más con las distinciones en reputación y prestigio asociada con los “éxitos o logros” basados en la calidad, que grupos externos de expertos comprueban y avalan aunque sea en apariencia (Buendía, 2011).

Los recursos humanos y materiales invertidos en las tareas de evaluación y acreditación han sido considerables. Sin duda, ellas han imprimido una dinámica diferente a la educación superior en México, como lo muestran algunas investigaciones (Del Castillo, 2004; Díaz Barriga, 2008) que han reportado cambios importantes en temas como la planeación, el diseño de los planes y programas de estudio, la inversión en infraestructura, la movilidad estudiantil y la gestión universitaria. No obstante, también podría suponerse que a medida que transcurre el tiempo, estas prácticas se han constituido en importantes fuentes de legitimación y prestigio para las universidades tanto públicas como privadas. Puede afirmarse que se han generado cambios en las relaciones que establecen las universidades con su entorno, específicamente con el Estado y con el mercado, respondiendo “positivamente” a la demanda de la llamada *accountability*.



## CAPÍTULO 2

### CAMBIO INSTITUCIONAL Y POLÍTICAS DE ACREDITACIÓN Y EVALUACIÓN: EL CASO DE LA CARRERA DE INGENIERÍA EN COMUNICACIONES Y ELECTRÓNICA DE LA UDEG

*Claudia Díaz Pérez\**

*Los rankings miden lo que se puede medir y no necesariamente lo que es importante medir<sup>1</sup>*

#### Introducción

El estudio de caso de la Universidad de Guadalajara (UdeG) presentado en este capítulo tiene como objetivo analizar si la acreditación de los programas educativos está asociada con el mejoramiento de la calidad de los mismos. Este análisis se realiza a partir de los procesos de acreditación y evaluación implementados en la carrera de Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica (ICYE). El caso estudiado ayuda a ejemplificar los procesos de homogeneización y los principales cambios ocurridos en la estructura de los centros universitarios y de la universidad en general, a partir de las políticas de acreditación y calidad.

---

\* Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Cuajimalpa.

<sup>1</sup> Paráfrasis de un comentario en entrevista radiofónica al Dr. Imanol Ordorika Sacristán, Director de Evaluación Institucional de la UNAM, el 21 de mayo del 2012, en la que se habló acerca de la evaluación y las listas de clasificación de desempeño de las universidades.

El capítulo está organizado de la siguiente forma: en la primera parte se presentan el objetivo y la estructura del capítulo, así como una breve descripción del marco analítico que ha permitido estructurar la información. En la segunda parte se describe el caso de la Universidad de Guadalajara (UdeG) y en particular el de la carrera en ICYE. En este apartado se presenta la historia inmediata que enmarca la implementación de la acreditación en esa casa de estudios y en la carrera. Se incluyen también datos generales del desempeño de la universidad para identificar los rasgos cuantitativos del cambio ocurrido en el periodo de las políticas acreditadoras. En la tercera parte se analizan los cambios, las tensiones y los procesos más significativos de la vida académica que son afectados por los programas de acreditación. En este apartado se enfatiza el análisis de la estructura organizacional y del trabajo educativo. Finalmente se presentan las conclusiones.

El supuesto que aparece detrás del diseño e implementación de estas políticas y programas, es que su uso y su aplicación al interior de las Instituciones de Educación Superior generará un incremento en la calidad y en el desempeño de las mismas. Sin embargo, otros estudios han sugerido que los programas de acreditación se han establecido como un dispositivo para distribuir recursos públicos cada vez más escasos entre un conjunto de instituciones con necesidades crecientes (Acosta, 2010).

El estudio se realiza en el marco del nuevo institucionalismo organizacional por lo que se analizará cómo las organizaciones de un campo organizacional son afectadas por los procesos de homogeneización que las llevan a hacerse similares unas a otras. Los procesos de difusión y la participación de agencias consultoras como entes diseminadores tienen un papel central en la extensión y la asimilación de nuevas prácticas y formas organizacionales (Powell y DiMaggio, 1983). En estudios más recientes se identifica a la globalización como un proceso que ha impactado la estructuración y la uniformidad de las diversas organizaciones a lo largo del mundo (Meyer, Drori, y Hokyū, 2006).

Algunas afirmaciones se derivan de estas preguntas: ¿En qué niveles, ámbitos o procesos de la organización se observa esta uniformidad? ¿Qué tanto estas tendencias hacia la homogeneización y los procesos que se desatan en las universidades inciden en mejorar el desempeño? ¿Las políticas de acreditación se asumen para mejorar el desempeño mediante cambios estructurales en los procesos educativos o bien como mecanismo de legitimación ante el campo organizacional? ¿Son un mecanismo para la obtención de recursos como lo sugieren algunos estudios y/o mantienen la homogeneidad del campo?

Derivado de lo anterior se puede señalar que las IES han adoptado estas políticas con el fin de tener acceso a recursos escasos por un lado, y por otro, obtener la legitimidad necesaria en el campo organizacional al que pertenecen. Para la Universidad de Guadalajara ser identificada como una institución eficiente, de calidad, que responde a los lineamientos establecidos por las agencias acreditadoras y evaluadoras (CIEES y Copaes), le genera además cierto liderazgo entre las universidades públicas estatales del país. Sin embargo, estos procesos —aun cuando parecen generar beneficios— pueden producir efectos contrarios a los deseados, contradicciones y una excesiva preocupación por las formas y no por los contenidos (DeVries, Moheno y Romero, 2006).

Dos procesos paralelos permiten analizar la problemática: 1) El efecto de estandarización de los programas de acreditación en las universidades y programas acreditados; 2) los mecanismos que impulsan el cambio isomórfico en las (IES): el mimetismo, la coerción y la normatividad (Powell y DiMaggio, 1983). Sin embargo, el impacto que éstos tienen en la calidad, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en los planes de las carreras acreditadas, no parecen del todo claros ni contundentes para evaluar de manera positiva el efecto de tales políticas.

En este marco se establecen líneas explicativas en el caso presentado en este capítulo:

1. Las políticas públicas de acreditación y evaluación en el ámbito de la educación superior tienen un efecto homogeneizador en las Instituciones de Educación Superior. Estas políticas, instrumentos y prácticas han llevado a la creación de un conjunto de agencias evaluadoras y certificadoras. Los procesos de acreditación se inscriben en esta tendencia y han estado acompañados de bolsas de recursos extraordinarias a las que pueden acceder. Además, las universidades logran un reconocimiento dentro de su campo organizacional, al menos por sus pares y las otras organizaciones del campo.<sup>2</sup>
2. Este efecto homogeneizador ocurre por medio de tres mecanismos: 1) la mimesis por medio de la cual se asimilan aquellas prácticas, modelos y ritos

---

<sup>2</sup> Lo cual en el caso de las universidades públicas no necesariamente incluye al mercado.

que se observan como exitosos;<sup>3</sup> 2) la coerción que viene acompañada de sanciones y está asociada al cumplimiento explícito de regulaciones (reglamentos, procesos), que en este caso están definidos por las agencias financiadoras del campo organizacional que les permite el acceso a bolsas extraordinarias de recursos si logran por ejemplo la acreditación; 3) las normas que establecen parámetros de conducta y cuyo cumplimiento es socialmente deseable. La calidad puede ubicarse en este nivel.

3. No se observa un impacto claro en la práctica educativa en el nivel de la carrera aun cuando se han incorporado las dinámicas y las recomendaciones derivadas por las agencias acreditadoras. Se puede conjeturar que la homogeneización ocurre en las formas organizacionales, esto no implica que el impacto en éstas sea similar en todas las IES. La evidencia acerca de la incidencia en la calidad de los procesos educativos no es contundente. Tampoco se pudieron documentar cambios en las formas de gobierno derivados de este conjunto de políticas.

La acreditación y la evaluación de las IES en México encuentra su camino en los procesos de evaluación impulsados por organismos internacionales como la OCDE y la Unesco en la década de 1980, lo mismo que en las experiencias de acreditación y certificación de programas educativos en países como Estados Unidos de América, que inician desde principios del siglo xx (De Vries, Moheno y Romero, 2006). Los procesos de expansión y diversificación de la universidad pública de las décadas previas y el crecimiento poco planificado y con problemas de calidad, así como la disminución de los recursos públicos son el contexto natural para el establecimiento de programas de planeación y evaluación en la educación superior (Acosta, 2002).

---

<sup>3</sup> En este nivel se puede suponer que la UdeG imita modelos académicos que observa como exitosos, en este caso el modelo departamental (el cual estudia de cerca por medio de la experiencia de la UAM y de la red de universidades de Quebec, por ejemplo). En otro nivel, el proceso de acreditación se imita porque todas las universidades del campo lo están asumiendo. Por ejemplo, en el caso específico de la UdeG, uno de los centros universitarios que conforman la red decide en un primer momento no participar en los procesos de acreditación, sin embargo, tiempo después se incorpora aunque las autoridades no estén convencidas de que sea redituable, eficiente o que efectivamente genere mayor calidad educativa. Las presiones del campo se hacen más fuertes a medida que un mayor número de centros universitarios e IES son acreditadas en sus diversos programas educativos.

En la misma década de 1980, se crean en el país una serie de organismos legitimados en los programas de modernización, que se encargarían de dirigir a las universidades hacia una cultura de la planeación y la evaluación. Éste es un proceso paulatino que se va consolidando a lo largo de más de veinte años. Desde finales de la misma década se van conformando una serie de organismos, políticas, programas y fondos económicos para ordenar el crecimiento de las IES. Al mismo tiempo se van consolidando los mecanismos específicos para estandarizar a las universidades públicas y controlar su gasto.

En el cuadro 1 se describen los mecanismos y programas que en el caso de la UdeG se presentan como parte de este proceso de homogeneización a partir de la diferenciación de los mecanismos institucionales que se aplican (Scott, 1995). También se incluyen aquellos organismos autónomos como el Copaes, los CIEES y el Ceneval que, aun cuando son independientes de la SEP, se crean para ejercer las funciones de evaluación y certificación volviéndose actores centrales en el campo organizacional. El impacto que tienen en las IES, permite ubicarlos como parte del conjunto de mecanismos coercitivos. Estas agencias tienen diferentes funciones: el Copaes por ejemplo controla el acceso de los organismos acreditadores por área de conocimiento que serán los encargados junto con los CIEES de evaluar el desempeño generando la información para que la SEP aplique los incentivos o sanciones económicas para las universidades. Tanto los CIEES como el Copaes junto con el grupo de organismos que enmarcan, generan las sanciones simbólicas para las IES. Estas agencias generan clasificaciones y derivan recomendaciones que permitirán distribuir los recursos económicos escasos por parte del Estado.

CUADRO 1. **Mecanismos institucionales de homogeneización**

Mecanismos institucionales	Formas de adopción en la Universidad de Guadalajara
Regulativos o coercitivos	Asignación de recursos económicos (fondos extraordinarios) supeditados al cumplimiento de las reglas establecidas por la SEP mediante sus diferentes programas (Fomes, Promep, PIFI). También se identifican aquí aquellos organismos que actúan como certificadores y/o evaluadores que, aun cuando son independientes, tienen una función central en este proceso (Copaes, Ceneval, CIEES).

*Continúa...*

Mecanismos institucionales	Formas de adopción en la Universidad de Guadalajara
Normativos	Impulso de la cultura de la calidad, el mejoramiento continuo, la planeación estratégica y la evaluación como formas para mejorar el desempeño.
Miméticos	Implementación del modelo académico departamental centrado en la investigación, en procesos de aprendizaje significativo y flexible.

Fuente: Elaboración propia considerando los pilares de las instituciones planteados por Scott (1995).

### Trayectoria del programa y el desempeño institucionales a partir de la acreditación y la evaluación

La Universidad de Guadalajara (UdeG) es la universidad pública de provincia más grande del país, y es la segunda mayor, después de la UNAM. En su matrícula actual señala que cuenta con 229 667 alumnos, incluyendo estudiantes de preparatoria y de licenciatura en la generación 2011-2012 (Cuadro 4). A lo largo del siglo xx, la UdeG creció como institución pero también posicionó su liderazgo político en la entidad. El rector era nombrado directamente por el gobernador del estado y en muchos casos, después de ocupar ese sitio pasaba a las filas de las autoridades gubernamentales. Sin embargo, esta época también generó serios conflictos y luchas entre las dirigencias universitarias. A finales de los ochenta, se gestó lo que sería el conjunto de cambios más importantes de la institución en la época reciente, enmarcados en el contexto nacional de las políticas modernizadoras.<sup>4</sup>

Uno de los cambios de mayor impacto se generó en el marco de la crisis política de la propia universidad, a mediados de la década de 1980. Uno de los resultados más importantes fue la obtención de la autonomía jurídica frente al estado en la designación del Rector General. En los cambios a la Ley Orgánica de 1994 se estableció por primera vez que será el Consejo General Universitario y no el gobernador, quien designe al rector. Uno de los principales logros de este periodo fue la reforma institucional en la que, además de obtener la autonomía

<sup>4</sup> La primera fundación de la universidad ocurre en 1791 bajo el nombre de Real y Literaria Universidad de Guadalajara, siguiendo el modelo de la Universidad de Salamanca, pero es hasta principios del siglo xx, en 1925, cuando toma su fisonomía actual y se integra su primera Ley Orgánica. La labor de José Guadalupe Zuno, y el papel del primer rector Enrique Díaz de León fueron centrales en este proceso. (Ver [www.udg.mx/historia](http://www.udg.mx/historia) [consulta: 28 de mayo de 2012]).

para la elección de autoridades, ésta conlleva el cambio hacia un modelo académico departamental, flexible, centrado en la figura de profesor-investigador, y un proceso de cambio en la estructura organizacional que se concreta en la Red Universitaria (Acosta, 2010).

Los cambios en la forma de gobierno, la estructura organizativa y el modelo educativo se ven favorecidos al interior de las universidades, y son apoyados por el contexto de políticas públicas para la modernización iniciado por el Estado mexicano en diferentes ámbitos de la vida pública. Desde un inicio, a finales de la década de 1980 y principios de 1990, la UdeG se suma explícitamente a los procesos modernizadores. En esa etapa se constituye como una clara forma de legitimación del nuevo gobierno universitario en el campo organizativo de las IES en el país, y en particular ante el gobierno federal.

La reforma institucional y el cambio en el gobierno universitario, estuvieron acompañados de un proceso de desconcentración bajo una nueva estructura organizacional. La UdeG se organizó desde entonces en campus universitarios temáticos en la Zona Metropolitana de Guadalajara y en campus regionales que han crecido en número en los últimos años. Se cambia de una organización por facultades hacia una estructura departamental que tenía en el centro del modelo académico la figura del profesor-investigador. La investigación, al menos en el imaginario, se establece como el centro de la vida académica, ya que de ella se derivarán las demás funciones sustantivas, asegurando de esta manera la actualización y la pertinencia, tanto de la formación de estudiantes como de los procesos de vinculación de la universidad con su entorno.

Este cambio estructural, en las formas de gobierno y en el modelo académico iniciado por la Universidad de Guadalajara entre 1989 y 1994, aprovecha el conjunto de políticas modernizadoras federales, para obtener la legitimidad requerida en su campo organizacional. De esta manera se consolida también un importante cambio en la estructura de poder que tiene el aval de las autoridades federales y cuenta con el beneplácito de las principales agencias que conforman el campo (Gradilla, 1995).

En este contexto, la UdeG observa en los programas federales asociados a estas políticas, una oportunidad de incrementar su financiamiento, o bien una forma de compensar las disparidades de un presupuesto cada vez más reducido. La universidad se convierte en una fiel seguidora de los requisitos para obtener esos recursos. Con este propósito adopta consecutivamente los diferentes programas que se van creando en el ámbito federal.

En el cuadro 2 se describe la serie de eventos o políticas adoptadas así como los procesos que se generaron al interior de la universidad. Después de la primera etapa de cambios (1989-1994), que fue coordinada por la Dirección General de Evaluación, Planeación y Desarrollo, hubo una reestructuración de las unidades al interior de la universidad, las cuales se encargaron de responder a las demandas de los programas federales. Así por ejemplo, en 1994 se inició un proceso de autoevaluación interinstitucional cuyo resultado es la Estadística 911 asociada a los presupuestos, que impulsó la Comisión Nacional de Evaluación (Conaeva). Este proceso es coordinado al interior de la universidad por la Unidad de Desarrollo Institucional que fue encargada durante un largo periodo (1994 a 2004) de integrar las actividades de los diferentes centros universitarios en los programas federales como el de Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes).

El aprendizaje en la UdeG le lleva a crear capacidades y nuevas unidades encargadas de hacer frente a los requerimientos de las políticas y los programas. En este proceso se alinearon diversas unidades organizacionales para dar cumplimiento al nuevo conjunto de procedimientos. Se crearon, en este periodo, nuevas unidades en el ámbito central y en los diversos centros universitarios para solventar requerimientos, procedimientos, formatos, auditorías, y generar el conjunto de indicadores para medir el avance de las metas establecidas en los planes institucionales de desarrollo.

La UdeG inició su participación en los procesos de evaluación y acreditación en los años de 1999 y de 2001. El primer programa evaluado y acreditado fue el de Médico Cirujano y Partero de un centro regional (2001). El siguiente año se acreditaron tres programas más: Enfermería y Psicología por el Centro Universitario del Sur (Cusur), y Médico Veterinario Zootecnista por el Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CUCBA). En el 2003, se logró la acreditación de las carreras de Enfermería y Médico Cirujano y Partero, por el Centro Universitario de la Salud (CUCS), y Agronomía (CUCBA). En el 2004, se acreditaron cinco carreras más, entre ellas la de Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica. Todas estas son acreditadas por un periodo de cinco años.<sup>5</sup>

En ese periodo, se convirtió en una tarea central para la universidad impulsar, de manera sistemática, las evaluaciones diagnósticas por parte de los Consejos Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). En este proceso, fue la Coordinación de Planeación y Desarrollo Institucional (Copladi),

<sup>5</sup> Sesión 211 del Consejo de Rectores, realizada el 30 de agosto del 2004.

la encargada de coordinar la información y darle seguimiento a la participación en este tipo de evaluación. En la actualidad, aun cuando esta instancia no se encarga directamente de los procesos de acreditación, sí tiene como función dar seguimiento a los sistemas de información institucionales necesarios para el cumplimiento de las metas establecidas por la acreditación; se encarga también, por ejemplo, de dar seguimiento a los requerimientos establecidos por estas instancias: auditorías, cumplimiento de formatos, metas, seguimiento de indicadores de desempeño, entre otros.

CUADRO 2. Eventos asociados a la implementación de la acreditación en la UdeG

Periodo/ Año	Políticas y programas	Resultados en la institución	Eventos centrales en el periodo	Unidades creadas
De 1989 a 1994	Programa para la Modernización Educativa	Reforma institucional en la UdeG	Participación colectiva en la mejora, creación de centros de investigación, posgrados, incorporación de profesores- investigadores	Dirección General de Planeación, Evaluación y Desarrollo (Dirpled)
1994	Conaeva	Autoevaluación interinstitucional	Proceso de aseguramiento de la calidad como reconocimiento externo	Unidad de Desarrollo Institucional (UDI)
2004	CIBES	Inician evaluaciones diagnósticas de manera sistemática	Evaluación de planes y programas de estudio	Coordinación de Planeación y Desarrollo Institucional (Copladi) y Unidades de planeación en centros universitarios

*Continúa...*

Periodo/ Año	Políticas y programas	Resultados en la institución	Eventos centrales en el periodo	Unidades creadas
2005	Copaes	Establecen las regulaciones para los planes y programas de estudio	Inician acreditaciones de los programas de estudio del pregrado. Se busca el aseguramiento de la calidad institucional	Coordinación de Innovación Educativa y Pregrado (CIEP)

Fuente: Elaboración propia, a partir del trabajo de campo y de dictámenes de creación de unidades institucionales en la UdeG.

Los nuevos requerimientos y el creciente número de programas acreditados en la UdeG, llevan a la creación de la Coordinación de Innovación Educativa y Pregrado (CIEP), que además de tener una unidad encargada del seguimiento de la acreditación y la evaluación de programas, coordina las tareas relativas al pregrado.

Informes de la Coordinación de la carrera refieren que es la CIEP la que pide regularmente los reportes de seguimiento de las recomendaciones generadas por los acreditadores. De esta manera, se asegura que haya una coordinación entre todas las instancias involucradas en tales procesos. La coordinadora señala:

Tengo el conocimiento [*de que la acreditación*] es una política impulsada a nivel federal que busca asegurar estándares mínimos de desempeño y que para el efecto recurren a la existencia de organismos especiales acreditadores o de evaluadores [...]. La normatividad específica no la he estudiado porque el área que se encarga de eso en particular es la Coordinación de Innovación Educativa y Pregrado (CGA, 2010).

En la Coordinación General Académica se creó la Coordinación de Innovación Educativa y Pregrado que además de los procesos de innovación se dedica a hacer la acreditación de la acreditación. Ésta ya es parte de la estructura organizativa de la universidad a partir de hace cinco años más o menos (Copladi, 2010).

Como se observa, la UdeG opta por la acreditación y la evaluación como parte del proceso de respuesta a las políticas y programas federales enmarcados en los procesos de modernización. Señalan los entrevistados que la universidad ha reaccionado

hacia estas políticas sin tener necesariamente una respuesta proactiva, propositiva y selectiva. La obtención de recursos adicionales ha sido un elemento de atracción para el cumplimiento de estas políticas, ya que es el único mecanismo que ha encontrado la institución para crecer e invertir en programas que resultan relevantes para su consolidación.

En 1947 se creó el Instituto Tecnológico que albergó las facultades de Ingeniería y Ciencias Químicas, además de las escuelas de Arquitectura, la Vocacional, la Pre-vocacional y la Politécnica. En esta primera etapa no se contaba con la Licenciatura en Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica. En 1989, se dio una reestructuración fundamental en la universidad que llevó a la conformación de los campus universitarios bajo un modelo departamental.

En este contexto, el Instituto Tecnológico se reestructura en el Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías (CUCEI), que se organiza alrededor de doce departamentos y tres divisiones: 1) División de Ciencias Básicas, 2) División de Ingeniería y 3) División de Electrónica y Computación. Estas divisiones albergaron en un inicio 15 licenciaturas y ocho programas de maestría, una de ellas fue la Licenciatura en Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica.<sup>6</sup>

En la actualidad, 95% de los estudiantes del CUCEI pertenece a programas acreditados y/o evaluados, ya que doce de las trece carreras con las que cuenta el centro han sido evaluadas y/o acreditadas.<sup>7</sup> La carrera en Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica fue la primera de este centro universitario en alcanzar la acreditación.

El plan de estudios de la licenciatura tuvo dos modificaciones más: la primera de ellas el 10 de agosto de 1996 y la segunda el 14 de marzo del 2000.<sup>8</sup> De acuerdo con las entrevistas realizadas, la licenciatura no ha tenido desde entonces ajustes en el plan de estudios, por lo que se puede inferir que la acreditación de la carrera no ha tenido impacto en este nivel. En octubre del 2012, la Licenciatura en Ingeniería está por cumplir los 18 años. Nace en el contexto de los requerimientos de una creciente industria electrónica como una carrera moderna, orientada a satisfacer las necesidades en este ramo.

La acreditación de la carrera se dio por primera vez en el año 2004 (Cuadro 3). Esta primera acreditación se otorgó por cinco años.<sup>9</sup> Uno de los principales cambios

<sup>6</sup> Estatuto Orgánico del CUCEI, Dictamen 45943 07/10/1994.

<sup>7</sup> [ciep.cga.udg.mx/indicadores](http://ciep.cga.udg.mx/indicadores) [consulta: 2 de julio del 2012].

<sup>8</sup> Universidad de Guadalajara, dictamen del 14 de marzo del 2000.

<sup>9</sup> Sesión 211 del Consejo de Rectores, realizada el 30 de agosto del 2004.

observados, aunque no necesariamente ligados a la acreditación, fue la incorporación de investigadores (profesores-investigadores de tiempo completo) que han fortalecido la carrera. Estas contrataciones empezaron a marcar un rumbo a los docentes tradicionales, cuya carga se enfoca únicamente en horas-clase y no realizan investigación. El grupo de profesores-investigadores centrados fuertemente en la investigación, con perfil Promep y pertenecientes al SNI generaron en los estudiantes el interés por la investigación y por continuar sus estudios de posgrado. De esta manera se empezaron a distinguir grupos de estudiantes de excelencia más articulados (cc, 2010).

CUADRO 3. Cronología de cambios Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica

Año	Cambio
1947	Creación del Instituto Tecnológico
1994	Creación del CUCEI y de la carrera en Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica
1996	Primera modificación del plan de estudios
2000	Segunda modificación del plan de estudios
2004	Acreditación de la carrera en Ingeniería
2010	Creación de la Coordinación de Programas Docentes

Fuente: Elaboración propia a partir de los diversos dictámenes de creación.

Dado el crecimiento exponencial de las actividades ligadas a la acreditación y a la reacreditación de las licenciaturas del centro universitario, de manera reciente se creó la Coordinación de Programas Docentes que, junto con la Unidad de Planeación y coordinadas ambas por la Secretaría Académica, tienen como objetivo encargarse de las tareas asociadas a estos procesos.

### *El desempeño institucional*

En el periodo de cambios estructurales de la universidad, los principales indicadores de desempeño institucional mostraron un crecimiento importante. Sin embargo, la matrícula total y la de licenciatura tuvieron una tasa de crecimiento negativa en el periodo de 1990 a 2004, siendo de -14% y -22 % respectivamente. La matrícula de posgrado tuvo un crecimiento en el periodo

de 100%; el personal académico de 151%; el número de profesores de asignatura de 74%; los profesores de tiempo completo de 338%, y los profesores del SNI de 551%. El incremento de los recursos obtenidos por medio de fondos extraordinarios creció en 6 811% (Acosta, 2010: 125).

En el cuadro 4 se describe el número de programas de pregrado acreditados en cada centro universitario de la red. Como se puede observar, el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) es el que mayor número de programas acreditados tiene en nivel 1. Le sigue el Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías (CUCEI), donde se ubica la carrera en Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica. Además, la UdeG tiene el primer lugar en México en función del número de programas acreditados por Copaes entre las universidades públicas del país; el segundo lugar nacional en programas acreditados en el nivel 1 que es el más alto y cuenta con un total de 115 programas de licenciatura y técnico superior universitario, evaluados en el nivel 1 por los CIEES (UdeG, 2012).

**CUADRO 4. Programas de licenciatura acreditados por entidad universitaria.  
Año 2012**

Centro Universitario	Programas de licenciatura CIEES Nivel 1	Programas de licenciatura acreditados Copaes y otros
Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño (CUAAD)	9	4
Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CUCBA)	3	3
Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA)	9	9
Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías (CUCEI)	10	9
Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS)	6	6
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH)	12	13
Centro Universitario de los Altos (Cualtos)	11	7
Centro Universitario de la Ciénaga (Cucienaga)	9	7
Centro Universitario de la Costa (Cucosta)	5	8
Centro Universitario de la Costa Sur (Cucostasur)	5	7

*Continúa...*

Centro Universitario	Programas de licenciatura CIEES Nivel 1	Programas de licenciatura acreditados Copaes y otros
Centro Universitario de los Lagos (Culagos)	0	0
Centro Universitario del Norte (Cunorte)	4	4
Centro Universitario del Sur (Cusur)	7	5
Centro Universitario de los Valles (Cuvalles)	5	4

Fuente: Elaboración propia a partir de *Numeralia* (UdeG, 2012).

La Universidad de Guadalajara es la segunda institución pública más grande del país en relación con el número total de alumnos atendidos. En el ciclo 2011-2012 tuvo un total de 229 667 alumnos, de los cuales 79 534 corresponden a estudiantes en programas de licenciatura y de técnico superior universitario. De igual forma el crecimiento que ha tenido en programas de posgrado incorporados al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad ha sido importante. Sin embargo, un indicador que reporta un desempeño menos favorable es el que se refiere al número de profesores por alumno y la proporción de profesores o investigadores de tiempo completo con respecto al número de profesores de asignatura (UdeG, 2012).

El cuadro 5 sintetiza algunos de los principales indicadores que permiten describir el desempeño de la universidad. Aun cuando hay un crecimiento constante en el periodo 2007 a 2011 en relación con los programas acreditados (tanto de licenciatura como de maestría), y a pesar de que existe un relativo crecimiento de la matrícula, el número de profesores se ha mantenido constante y los fondos federales totales, así como los fondos extraordinarios, presentan una disminución de 2009 a 2011. Esta situación hace suponer que la asignación de fondos extraordinarios no está necesariamente relacionada con un mejor desempeño y la acreditación de los programas.

La UdeG tiene la primera posición respecto del número de profesores de tiempo completo con perfil Promep, y tiene el segundo lugar en cuanto al número de Cuerpos Académicos Consolidados en México. Esto significa que sus profesores tienen una buena habilitación (UdeG, 2012), lo cual se corrobora cuando se observa también el crecimiento constante de investigadores miembros del SNI. En México, la UdeG tiene la cuarta posición, pero si la distribución de investigadores nacionales se contabiliza de acuerdo con el número total de la población, entonces esa casa de estudios tiene el tercer lugar en México para 2011.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Información consultada en [www.siicyt.mx](http://www.siicyt.mx) [consulta: 11 de mayo de 2012. Véase también Díaz, 2013.

CUADRO 5. Indicadores de desempeño de la Universidad de Guadalajara 2007-2011

Datos básicos	Universidad de Guadalajara				
	2007	2008	2009	2010	2011
Presupuesto total	\$4 413.29	\$5 148.54	\$5 701.80	\$6 744.54	\$6 838.57
Presupuesto total federal	\$2 579.63	\$2 579.63	\$5 159.26	\$3 350.07	\$3 444.10
Presupuesto ordinario federal	\$1 986.29	\$2 143.89	\$2 421.82	\$2 516.65	\$2 516.65
Presupuesto extraordinario federal	\$ 593.34	\$ 873.37	\$ 979.10	\$ 833.42	\$ 927.45
Presupuesto total estatal	\$1 833.66	\$2 131.28	\$2 300.88	\$3 394.47	\$5 695.35
Presupuesto ordinario estatal	\$1 833.66	\$1 831.57	\$1 909.57	\$3 227.08	\$3 227.08
Matrícula de licenciatura	68 738	72 289	77 342	80 858	85 677
Matrícula de posgrado	3 901	3 607	3 963	4 831	5 600
Programas de licenciatura	146	188	170	182	187
Programas de posgrado	197	175	150	195	184
Programas de licenciatura CIEES Nivel 1	ND	97	100	105	110
Programas de licenciatura CIEES otros niveles	ND	30	28	24	23
Programas de licenciatura acreditados Copaes	ND	77	79	77	73
Posgrados de calidad (PNPC)	58	58	58	75	81
Profesores de tiempo completo	2 442	3 110	3 288	3 330	3 087
Profesores de medio tiempo	252	325	308	310	265
Profesores de asignatura	4 365	7 179	3 843	3 931	4 332
Profesores con TSU	76	13	8	8	68
Profesores con licenciatura	2 285	4 209	2 655	2 723	2 952
Profesores con posgrado*	4 698	6 392	4 776	4 840	4 664
Profesores con doctorado	1 433	1 096	1 046	1 059	1 109
Profesores en el SIN	468	530	607	662	662
Cuerpos académicos (Promep)**	417	416	358	329	342

Fuente: Ibarra y Buendía (2013). *Compendio del Sistema Universitario Mexicano. Perfil institucional, datos básicos e indicadores* (en prensa).

\* Corresponde al total de profesores con especialidad, maestría o doctorado,

\*\* El dato de 2011 se tomó de *Numeralia*, diciembre de 2011, Jalisco: Universidad de Guadalajara.

El desempeño menos favorable de la UdeG, se puede apreciar tanto en los indicadores de docencia como en el relativo crecimiento de la matrícula, ya que los recursos para crear espacios y admitir más estudiantes dependen directamente de la Secretaría de Hacienda; lo mismo ocurre con la apertura de plazas para admitir nuevos profesores. En un estudio comparativo se sitúa a Jalisco (con la UdeG como la institución con mayor número de estudiantes, profesores y programas de licenciatura y posgrado en el estado), en el lugar número 17 respecto del total de las entidades; en cuanto a la proporción de estudiantes por profesor (FCCYT, 2011), lo que da cuenta del bajo desempeño en un indicador esencial.

En el cuadro 5 también se observa la distribución de profesores en la UdeG. La carga de la docencia está centrada en los académicos de tiempo completo, ya que los investigadores de tiempo completo sólo tienen como obligación dar cuatro horas semanales de cátedra.<sup>11</sup> Sin embargo, si vemos la distribución general, se aprecia que solamente 40% de los profesores (incluyendo a los investigadores) es de tiempo completo; 56% son de asignatura, y 3% es de medio tiempo, lo que dificulta tanto el mejoramiento de la planta docente, como la implementación de programas de capacitación y los cambios en los programas. Sin embargo, esta problemática excede la capacidad de acción del plantel.

En las entrevistas realizadas, se señaló de manera reiterada que los CIEES generan recomendaciones que están más allá del control o de las posibilidades de actuación de la propia universidad. Una de las sugerencias que reciben más a menudo es la que se refiere a incorporar un mayor número de profesores de tiempo completo. En este sentido, se señala que la acreditación no ha impactado la planta de profesores y que sigue siendo un problema para los acreditadores el que las carreras no “tienen la cantidad de profesores que se piden por estándar” (CC, 2010).

La coordinadora del Área de Acreditación y Evaluación en el nivel central, encargada de dar seguimiento a los procesos de acreditación en los diferentes campus universitarios, señala que las restricciones presupuestales federales impiden implementar las recomendaciones de los acreditadores. De esta manera,

---

<sup>11</sup> Los cambios ocurridos en la UdeG a partir de 1989 llevan al cambio del modelo académico. Además de la nueva estructura departamental se instituye la figura de profesor-investigador, que realiza funciones de investigación y docencia pero cuyo contrato le obliga solamente a dar cuatro horas clase por semana. Previo a esta figura se tenía la de profesor docente, encargado únicamente de ofrecer cursos. En la actualidad coexisten ambas figuras. Se puede ver en el cuadro 7 que el número mayoritario sigue siendo el de profesores con dedicación exclusiva hacia la docencia.

la planta docente ha tenido un crecimiento insuficiente si se evalúan el número de profesores por alumno, la incorporación de tiempos completos y el número de docentes de asignatura. Esto significa que, a pesar de estar acreditados, los recursos asignados por la Federación no alcanzan para satisfacer el crecimiento requerido de la planta de profesores, por otro lado, éstos señalan que la carga de trabajo respecto de la acreditación es igual para los profesores de tiempo completo que para los de asignatura, cuando estos últimos no cuentan con el tiempo, ni con el espacio para brindar los servicios recomendados por los acreditadores. Esto crea “cuellos de botella” y tensiones en la misma planta docente. De ahí también las explicaciones contradictorias respecto al mejoramiento del desempeño generado por la acreditación.

La siguiente referencia menciona la problemática en el ámbito de la docencia como parte de los problemas estructurales; se observa que las políticas modernizadoras, incluida la acreditación y la evaluación, no alcanzan a resolverlas: “Seguimos teniendo una gran masa de profesores de asignatura que no tienen la formación necesaria, suficiente, la vocación, y eso me parece que es un problema estructural que no se ha resuelto con las políticas determinadas del Gobierno Federal” (CGA, 2010). Otra vertiente potencial para explorar la problemática puede centrarse también en la insuficiencia de recursos para la educación pública.

El desempeño institucional se evalúa a partir de la relación entre recursos, decisiones y resultados en el campo universitario (Acosta, 2010: 123). En este contexto, se puede observar que a pesar de los avances en diferentes ámbitos, uno de los indicadores centrales, la matrícula total, muestra una tasa de crecimiento anual negativa entre 1990 y 2004. Al mismo tiempo los profesores de tiempo completo han crecido a una tasa anual para el mismo periodo de 24.1% mientras que los profesores de asignatura han incrementado su presencia 5.3% (Acosta, 2010: 128). Esta situación muestra el impacto relativo de las políticas modernizadoras en el desempeño de la universidad. Se puede interpretar también que los programas de acreditación han estado poco asociados al mejoramiento de los indicadores centrales de atención estudiantil en la UdeG.

La evidencia empírica analizada sugiere que los cambios ocurridos, particularmente en los planes de estudio, no han estado asociados en particular a las políticas de acreditación, pero sí han ocurrido en el contexto del conjunto de las políticas modernizadoras establecidas por el gobierno federal en las últimas dos décadas. Los profesores y la coordinadora de la carrera de Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica mencionan que se han iniciado diversas actividades

para impulsar cambios sustanciales en el plan de la carrera. Sin embargo, hasta el momento del trabajo de campo realizado, no era un hecho consumado.

### **Efectos de la acreditación y la evaluación en la gestión institucional y los procesos formativos**

La estructura organizacional y el trabajo educativo se identifican como los principales ámbitos objeto de los cambios. El primero, derivado de las propuestas del institucionalismo, que plantean que las organizaciones que pertenecen al mismo campo organizacional tenderán a ser similares en las formas adoptadas. El segundo, derivado de los cambios esperados a partir de la premisa subyacente en la política de acreditación y evaluación. La implementación de la política generará mayor calidad y por tanto mejor desempeño en el trabajo académico medular: el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El cambio institucional que inicia a partir de la adopción de los programas de acreditación y evaluación está centrado en dos procesos: 1) la adaptación que implica el ajuste en las rutinas y comportamientos universitarios; 2) el cambio de reglas y estructuras. En este proceso, la academización será el eje de la transformación cuyo propósito es reestructurar las formas de gestión y administración de recursos (Acosta, 1998).

En el caso de la UdeG, los cambios en las formas de organización, en las funciones sustantivas y en las formas de gobierno universitarias ocurren en el contexto del conjunto de políticas y programas de modernización establecidos en el ámbito federal desde finales de la década de 1980. No se tiene evidencia de que en específico los procesos de acreditación y evaluación tengan un impacto diferenciado en estos ámbitos de la vida universitaria. Sin embargo, es claro que hay cambios importantes que se asocian al conjunto de políticas modernizadoras de las que es parte la acreditación. Uno de los cambios más destacados ha sido en las formas de organización que dan cabida a un nuevo grupo de especialistas universitarios. Estos nuevos gerentes están encargados de administrar y evaluar el uso de los programas de apoyo federales para incrementar los recursos económicos mediante los fondos extraordinarios. Estos especialistas son diferentes de los burócratas tradicionales pero también del conjunto de académicos y gobernadores de los equilibrios políticos (Acosta, 2010).

## La gestión institucional

En este apartado se analizan los cambios que los procesos de evaluación y acreditación han generado en la UdeG, particularmente en la estructura organizacional.<sup>12</sup> Como parte de ésta se analizan las formas de gobierno, los cambios en la estructura organizacional, la toma de decisiones en el ámbito de la evaluación y la acreditación, y la integración entre las diversas áreas y unidades que participan en los procesos de acreditación. La evidencia analizada sugiere que no hay cambios regulares en el conjunto de áreas en las que se esperaría encontrarlos. Por ejemplo, las formas de gobierno de la universidad permanecen ajenas al proceso de acreditación, aunque sí hay cambios en la estructura formal y la toma de decisiones se segmenta entre las unidades técnicas y el gobierno universitario.

Las formas de gobierno de la universidad no se ven afectadas por las políticas de evaluación y acreditación. Se incorporan nuevas funciones y, en algunos casos, estructuras intermedias de apoyo, pero los órganos decisores y las formas de gobierno no observan cambios.

La forma de gobierno de la UdeG es unicéfala, con un Consejo General Universitario, una estructura de red y departamental. La participación es dirigida, la autoridad se organiza de forma descentralizada y el poder se distribuye en una coalición reformadora (que impulsa el cambio entre 1989 y 1994), un liderazgo caudillista y redes familiares (Acosta, 2010: 114).

La UdeG, como muchas universidades del país, ante la disminución sistemática de recursos económicos por parte del gobierno estatal y federal se ha orientado al cumplimiento de las medidas que se establecen para obtener fondos extraordinarios. Los fondos extraordinarios se han convertido en un insumo importante para la operación cotidiana de la institución, sin embargo, no se ha hecho un análisis detallado costo-beneficio que podría revelar efectivamente cuánto le cuesta a la institución cumplir las medidas que se establecen en el ámbito federal y cuáles son los beneficios que se obtienen.

---

<sup>12</sup> En algunos estudios se ha mostrado que los cambios institucionales en el campo organizacional están asociados a cambios en la estructura organizacional, en las estrategias y en el desempeño de la organización (Cruz-Castro y Sanz-Menéndez, 2003; Sanz-Menéndez y Cruz-Castro, 2003; Díaz, 2007; 2012a; 2012b).

Uno de los rectores mencionó que de cada peso que recibían de PIFI, 70% (70 centavos), lo gastaban en todos los mecanismos que tenían que hacer y pues para ellos era sólo un rendimiento de 30 centavos y cuestionaba nuestro ingreso a nuestros fondos de ganancia [pero] cuando ésta es tu forma de crecer pues no lo vas a desperdiciar [...] al contrario te vas a meter dentro de la forma para ver cómo conseguir más dinero (Copladi, 2010).

La acreditación y la evaluación se asumen como una tarea cotidiana que se opera en el nivel de la carrera y las unidades académicas y administrativas de apoyo. Sin embargo, estas áreas o unidades organizacionales no están involucradas en las formas de gobierno de la institución. Se observa en este ámbito un desdoblamiento de unidades, aquéllas dirigidas a la gestión de los recursos y tareas, y aquéllas centradas en el gobierno de la universidad.<sup>13</sup>

La UdeG ha asumido el mandato de obtener la acreditación pero las instancias técnicas encargadas de operarla no se incorporan a los grupos de toma de decisiones y formas de gobierno formales e informales de la universidad. Sin embargo, la decisión de participar en este tipo de procesos se realiza en las altas esferas de gobierno universitario. La UdeG ha tenido una activa participación en los organismos nacionales y regionales universitarios como la ANUIES. Es en estas instancias y en la relación que mantiene con la SEP, en particular con la Subsecretaría de Educación Superior, donde obtiene conocimiento de las políticas, las evaluaciones y los programas que se implementarán, así como de sus mecanismos y sus formas de operación.

En la estructura universitaria tradicional, previa a los cambios ocurridos entre 1989 y 1994 que le llevaron a reorganizar su estructura organizacional, formas de gobierno y modelo académico, la UdeG contaba con la Dirección General de Planeación, Evaluación y Desarrollo (Dirpled). En ese periodo, esta instancia fue la encargada de liderar la reforma institucional. Posteriormente, y como parte de los cambios implementados, esta dirección se transformó en unidades que se incorporan a los centros universitarios y sólo una pequeña parte de ésta se queda en la administración central.

En el 2004, se autorizó la transformación de la Unidad de Desarrollo Institucional en Coordinación General de Planeación y Desarrollo Institucional

<sup>13</sup> Este fenómeno se ha identificado en el libro *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México* (Acosta, 2010), donde se presentan cuatro estudios de caso de universidades comparando también sus formas de gobierno.

(Copladi),<sup>14</sup> así como la creación de una Unidad de Planeación para cada centro universitario y la Unidad de Planeación y Evaluación del Sistema de Educación Media Superior. Este cambio ocurrió en el marco de las recomendaciones generadas por unidades de evaluación externas que recomendaron, en ese momento, dar a las unidades de planeación una jerarquía mayor en la estructura organizacional. Este proceso de cambio se efectuó tanto en los centros universitarios, donde las unidades planeación se crearon dependientes directamente de la Secretaría Académica, como en la administración central.

En los centros universitarios estas unidades de planeación han sido las encargadas de administrar los recursos y bolsas extraordinarias, provenientes del gobierno federal, así como de organizar la información institucional de cada campus, apoyar los procesos de evaluación y estar en contacto directo con la Copladi. La Copladi a su vez tiene como una de sus tareas fundamentales impulsar el Sistema Integral de Planeación, Programación, Presupuestación y Evaluación mediante indicadores estratégicos en toda la red universitaria.

La creación de la Copladi ocurrió en el contexto de la implementación del Programa Nacional de Educación 2001-2006, en el que explícitamente se promueve una cultura de la planeación y la evaluación. En particular la evaluación se concibe como un mecanismo de control o de fiscalización. El contexto normativo de la educación superior impulsa los valores de la pertinencia, la calidad y la internacionalización, entre otros. La universidad reconoce entonces lo indispensable de generar una gestión que le permita mejorar los recursos humanos y materiales con los que cuenta, enmarcados en el espíritu de la rendición de cuentas.<sup>15</sup>

Hay otros cambios de la estructura organizativa formal como la incorporación de la Coordinación de Innovación Educativa y Pregrado cuyo impacto puede tener transformaciones en la estructura de los centros universitarios en el futuro, pero ahora el cambio al interior de los centros no ha sido uniforme. En el caso analizado se observa que las modificaciones no son automáticas ni homogéneas. Cada centro universitario puede incorporar o no nuevas unidades de apoyo a su estructura organizativa. Sin embargo, también hay un proceso de imitación entre el conjunto de los centros universitarios.

La evaluación y la acreditación constituyen una decisión que se toma en la rectoría general. Sin embargo, paralelamente los rectores de cada centro uni-

<sup>14</sup> Universidad de Guadalajara, dictamen 1/2004/374 del 16 de diciembre del 2004.

<sup>15</sup> Universidad de Guadalajara, dictamen UDG, 1/2004/374.

versitario pueden o no sumarse a la decisión. No obstante, es claro que —dadas las regulaciones federales para la obtención de recursos—, la universidad ha decidido incorporarse de lleno al cumplimiento de este tipo de regulaciones. La creación del CIEP, la incorporación de la acreditación, la evaluación y la calidad como directrices del Plan de Desarrollo Institucional, y la creación de un grupo de profesionales encargados de dar seguimiento a estos programas federales, son muestra de ello.

O sea, lo que está en mi campo es decidir que ¡sí!... que le entramos o ni siquiera eso, porque además eso lo decide el rector y son... por ejemplo, le destinamos tanto dinero a esto... ha habido casos por ejemplo [*un centro universitario*] que no [...] le entraron a eso. Decidieron no entrar, y ahora le van a tener que entrar, ya lo están dictando... (CGA, 2010).

Como se ha señalado, las unidades técnicas son las especialistas en el seguimiento de estas políticas y una gran cantidad de recursos se orientan para apoyar a estas unidades. Sin embargo, su función en obtener recursos extraordinarios y en el seguimiento de estos programas no les lleva a ampliar su participación en los órganos decisores. Se desarrollan como unidades técnicas de apoyo que generan la información necesaria para la toma de decisiones en el ámbito central.

Bien, ellos nos han apoyado tanto el rector general, como el vicerrector, la Copladi, la Coordinación de Innovación Educativa y Pregrado y también al interior de los centros universitarios [...] Existe un liderazgo donde está marcado desde las políticas institucionales del Plan de Desarrollo Institucional que nosotros tenemos que pasar por un proceso de aseguramiento de la calidad, y han dado todas las facilidades para que eso se haga, tanto en el aspecto del apoyo académico y también de la bolsa financiera. Nosotros tenemos un fondo participable para procesos de evaluación y acreditación el cual está destinado exclusivamente para poder atender las necesidades de los planes y programas de estudio, sobre todo orientado para el pago de los organismos acreditadores y evaluadores y para que vengan a hacer la visita del de verificación (AC, 2010).

Es claro también que estas políticas y programas federales se han integrado a la planeación institucional y ha contribuido a una cultura de reporte y de evaluación. Sin embargo, no es claro que esto es causado únicamente por las

políticas de acreditación y evaluación. Por el contrario, estas políticas son la fase más reciente de las políticas modernizadoras que inician a principios de la década de 1990.

La Universidad de Guadalajara tiene en la actualidad quince centros universitarios, siete de ellos están ubicados en la Zona Metropolitana del estado y en su mayoría mantienen una agrupación disciplinar. También cuenta con ocho centros o campus regionales, un Sistema de Universidad Virtual y un Sistema de Educación Media Superior.

Cada campus cuenta con una estructura organizativa muy similar que incluye rectores, secretarios (académico y administrativo), jefes de División, jefes de Departamento y coordinadores de carrera. Además, en el ámbito central, se mantiene la estructura de la Rectoría General en donde las actividades se dividen en aquéllas de índole académico bajo la dirección de la Vicerrectoría Ejecutiva, y las de corte administrativo bajo la supervisión de la Secretaría General.

A partir del año 2005 se creó en el ámbito central, dentro de la Coordinación General Académica (CGA) dependiente de la Vicerrectoría Ejecutiva, la Coordinación de Innovación Educativa y Pregrado (CIEP). El propósito de esta dependencia es integrar el modelo educativo para el nivel del estudiante con las políticas académicas de la institución que se integran a partir de las tendencias educativas, la búsqueda de la interdisciplina y la pertinencia social orientada por la calidad. Entre sus atribuciones y funciones están, entre otras: “coordinar los procesos para la evaluación de los programas educativos, proponer programas y estrategias para el aseguramiento de la calidad”. En este marco, la evaluación y la acreditación de los programas educativos es la línea de acción que articula las diferentes actividades de la dependencia, en particular de la Unidad de Evaluación y Acreditación encargada de coordinar estas tareas.

Sin embargo, no todos los campus que tienen programas acreditados han generado cambios en su estructura formal. Por ejemplo en el CUCEI, es la Coordinación de Planeación dependiente de la Secretaría Académica la que se encarga de coordinar, junto con los encargados de las diferentes licenciaturas, los procesos y requerimientos de la acreditación y la evaluación de sus programas. El Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), creó una nueva dependencia orientada a generar los apoyos para estos procesos, se le llama “Programa para la Acreditación de Licenciaturas”, y depende directamente de la Secretaría Académica del propio centro.

Cada campus universitario de la red tiene cierta independencia para incorporar o no, unidades formales de apoyo a los procesos de acreditación. La evidencia sugiere que esto puede estar relacionado con el número de programas acreditados y la consecuente carga de trabajo que acarrearán. De esto se deriva que, si las nuevas estructuras logran incorporar un mayor número de programas acreditados positivamente, otros centros universitarios de la red tenderán a incorporar estas mismas unidades en su propio organigrama.

En el análisis de las estructuras organizacionales, el grado de integración de los diferentes niveles y actores resulta fundamental. En este aspecto, lo que sugiere la evidencia es que la participación e involucramiento de los diferentes actores de la vida universitaria en los procesos de acreditación es diversa y desigual. En la administración central (rectoría general y unidades de apoyo), lo que se realiza básicamente es la decisión de acreditarse, la asignación de recursos y el seguimiento tanto de los procesos como de los resultados y los cambios.

En cada centro universitario, los funcionarios involucrados en el proceso de acreditación son los encargados de las unidades de planeación, los jefes de departamento, y los coordinadores de carrera dirigidos por el Secretario Académico del *campus*. En este nivel se menciona que hay un importante trabajo colegiado, lo que ha permitido a carreras que apenas iniciarán un proceso de acreditación, aprender con mayor rapidez de la experiencia de aquellas carreras ya acreditadas.

Sí está resultando útil porque estamos trabajando de forma colegiada todos los coordinadores de las licenciaturas, y estamos planteando todos estos factores que nos permitan evaluar el programa... deserciones, empleadores, investigación... cómo nos vemos todos... adónde queremos llegar, para dónde queremos ir, está sirviendo porque lo estamos haciendo de forma colegiada... (CC, 2010).

Los profesores parecen tener una posición un tanto ambigua, declaran por un lado que ellos no conocen los resultados de la evaluación, que desconocen si hay metas específicas que cumplir, si hay planes. Señalan, para el caso analizado, que su participación es muy lateral pero que, a todos por igual se les solicita cumplir con las recomendaciones de los evaluadores. Por otro lado, plantean que con el modelo departamental (impulsado desde 1994), las academias se volvieron eje de la vida docente. Las academias promueven y requieren que los profesores

trabajen de manera colegiada. Señalan que la acreditación ha reforzado este estilo de trabajo, así como la existencia de programas como el Promep.

Sí, creo yo que así como la acreditación ha permitido a la institución, a los maestros a trabajar colegiadamente etc., el perfil Promep también fomenta el trabajo en equipo, de investigar. Entonces, en el buen sentido ha abonado [...] con las particularidades que se puedan dar, pero en términos generales es muy bueno (PB, 2010).

Los estudiantes, por su parte, señalan por ejemplo que 56% ha participado poco o nada en la modificación del plan de estudios y 11% plantea no saberlo. Si consideramos esta actividad central en el análisis de los cambios generados por la acreditación, se observa que los estudiantes han tenido poca participación. Sólo 7% de ellos señala que ha participado mucho en la evaluación y/o mejoramiento de los planes de estudio. Por otro lado, y en consonancia con esto, 66% de los estudiantes de la carrera en Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica señala que participa poco o nada en la toma de decisiones respecto a su carrera. Sólo 9% de los encuestados señala que participa mucho. Sin embargo, 87% señala que conoce mucho y algo los procesos de acreditación de su carrera. Estos resultados pueden indicar que, aun cuando existe suficiente difusión de los procesos de acreditación, los estudiantes no participan y/o no se relacionan con los procesos de acreditación y sus respectivas mejoras.

Lo que se observa en el caso de la Universidad de Guadalajara es una estratificación en la que participan los diversos grupos de actores involucrados en la acreditación. Sin embargo, no hay mucho intercambio entre los diferentes estratos y además, a medida que se llega al grupo más numeroso, el de los estudiantes, la participación en los procesos y la toma de decisiones parece ser menor. El primer grupo identificado es el de los funcionarios de la administración central. Aquí se ubica tanto a quienes toman la decisión de iniciar la acreditación, como a las unidades de apoyo para el inicio y el seguimiento de la acreditación y la evaluación: unidades de planeación, de sistematización de información, de acreditación, entre otras. En un segundo nivel, están los funcionarios encargados directamente de los procesos de acreditación de las carreras. Este grupo se encuentra en los centros universitarios e integra además a la Secretaría Académica y a la Unidad de Planeación, a las jefaturas de departamento y principalmente a los coordinadores de carrera. Dependiendo de cada centro universitario

puede incorporarse también, si existe o no, la unidad encargada de coordinar a todas las carreras. Este grupo también trabaja de manera colegiada pero no hay referencias de comunicación sistemática y participación directa entre ambos grupos de funcionarios.

El siguiente grupo es el de los profesores que poco conocen del proceso, de acuerdo con lo reportado en las entrevistas, pero sí tienen procesos de colaboración, intercambio y trabajo colegiado en su nivel. Ellos participan generando la documentación de su práctica y los informes requeridos por las recomendaciones de los acreditadores, pero no hay mayor intercambio y retroalimentación acerca de las evaluaciones diagnósticas. Finalmente, en el ámbito de los estudiantes se observa que conocen ampliamente que existen procesos de acreditación pero tampoco tienen intercambios y/o trabajo colegiado con los diferentes grupos de actores que participan en el proceso.

## El trabajo educativo y la calidad

Las políticas y los programas públicos del ámbito educativo tienen el propósito de incidir, de manera central, en la calidad del proceso educativo y, por tanto, directamente en la formación de los estudiantes. De esta manera, además de que los programas de acreditación están articulados con bolsas de recursos extraordinarios, están legitimadas en el discurso de la calidad educativa. En el ámbito institucional, el caso de la UdeG, muestra que las políticas modernizadoras que inician a principios de la década de 1990, son el contexto en el que ocurre la reforma institucional. Sin embargo, el análisis del desempeño y en particular de qué tanto las políticas y programas están asociados a una mejora en el desempeño institucional es un asunto complejo. Diversos estudios (Acosta, 2006; Gil Antón, 2006; De Vries, 2007; Miranda, 2005) muestran un panorama de claros y oscuros, en el cual existen algunos avances pero también retrocesos, simulación, falta de calidad y endogamia, entre otros.

Los datos presentados en este capítulo describen, en el ámbito institucional, cambios positivos en el número de profesores de tiempo completo, el número de investigadores, el número de posgrados de calidad, y el número de estudiantes de posgrado. También ha crecido de manera sistemática el acceso a las bolsas de recursos extraordinarias. Sin embargo, tanto la matrícula total como la matrícula de licenciatura han observado un crecimiento negativo en el periodo 1990-2004

y no se cuenta con evaluaciones cualitativas e integrales del desempeño universitario, ni tampoco se conocen estudios que permitan diferenciar el efecto aislado de programas en el desempeño tanto en el ámbito institucional como en el rendimiento de los estudiantes y su inserción en el mercado laboral.

En esta sección se describen los efectos percibidos por los actores que asumen las recomendaciones y operan y/o son impactados por los cambios producidos por la acreditación en la licenciatura en Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica. Los cambios no son contundentes ni exclusivamente derivados de la acreditación, por el contrario, son resultado —de acuerdo con la evidencia recolectada— del entramado de programas y de los quehaceres de la vida académica universitaria, y son impulsados por un proceso de cambio iniciado a principios de la década pasada; son cambios atribuidos a Promep, al SNI, a la reforma institucional, al modelo departamental centrado en las academias y el trabajo colegiado, a la mayor conciencia por la evaluación y la planeación, o a las nuevas formas de trabajo incorporadas por investigadores de más reciente contratación que impulsan a los estudiantes a desarrollar otro tipo de tareas.

Los funcionarios observan, por ejemplo, que en el aspecto de reglamentos, formas de evaluación del trabajo académico, instrumentos para la incorporación de profesores no ha habido cambio alguno. Aun cuando la universidad tiene el primer lugar nacional en cuanto a programas acreditados por el Copaes y el segundo lugar de acuerdo con el número de programas evaluados en el nivel 1 por los CIEES, el incremento en los recursos no abre la puerta para resolver esa problemática.

La universidad no ha modificado su estatuto, ni sus reglamentos, ni su tipo de promoción [de profesores] ni la evaluación, ni el personal académico durante unos 16 años o 15 años [...]. Esa es una tarea pendiente, que el rector ha dado indicaciones de que se preste [...]. No ha habido nuevas categorías, ahora ha habido sí promociones, para cambiar de categoría, porque claro no se puede de manera automática que todo el tiempo pueda haber promociones, porque eso implica recursos... (CGA, 2010).

También se reconoce que en muchas ocasiones, las recomendaciones generadas por los evaluadores están fuera del alcance de la universidad, por ejemplo, cuando les piden incrementar su planta académica, el número de profesores de tiempo completo por alumno, o el número de becas otorgadas. Por otro lado,

se ha señalado también que las recomendaciones a veces son un conjunto de estándares pero no hay posibilidad de ir más allá. No se analizan los programas, los cambios que tienen o no tienen. La evaluación se centra, generalmente, en revisar la documentación.

A veces la incidencia es algo [...] recomendaciones [que a veces] no están en manos de uno, como darle más becas a los estudiantes [...] Tengo que hacer una solicitud pero hay recursos limitados y soy una universidad pública [...], entonces veo que inciden en otras cosas que deberían ser más profundas, por ejemplo, el plan de estudios tiene desde el 2000 que no sufre ninguna modificación y no es un punto que debo atacar inmediatamente [de acuerdo con los acreditadores], y es un punto débil que tengo porque ya es un programa que se está quedando obsoleto, se quedó obsoleto, y no lo tengo como una recomendación primordial... (CC, 2010).

En las carreras que han logrado la acreditación ocurre un efecto atribuible a este hecho. La propia institución aporta más recursos a las carreras acreditadas para mantener este reconocimiento, lo que puede generar en el mediano plazo efectos positivos en esas carreras. Las autoridades señalan que el dinero se invierte particularmente en aquellas áreas que son susceptibles de verse, de medirse, de evaluarse por parte de los acreditadores. Nuevamente se observa entonces, un impacto directo en los aspectos más tangibles del proceso, que no necesariamente son los más importantes en cada caso.

Cuando tienes una carrera acreditada tratas de invertirle más porque va a ser evaluada. Eso no marca una diferencia entre una que sí dé y una que no. A lo mejor la cantidad de dinero es la misma. En qué lo invierte el coordinador de la carrera ahí creo que sí impacta si está acreditado o no. Un jefe de departamento de una carrera acreditada se preocupa en invertir el dinero en esas áreas que les van a evaluar y que si van a impactar (UP, 2010).

A continuación se analizan los cambios percibidos a partir de la acreditación en la calidad de planes y de programas de estudio, en el proceso formativo de los estudiantes, en el proceso de diseño de planes y de programas de estudio, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los métodos de evaluación y en la incorporación de innovaciones. En este último aspecto es importante

conocer las opiniones respecto de si la estandarización y las tendencias hacia la homogeneización de las universidades identificadas en el campo organizacional, está inhibiendo las posibilidades de innovación y de diferenciación.

### *Calidad de los programas*

La calidad del programa se evalúa principalmente a partir de cuál es el perfil de los profesores para impartirlo. Se busca que tenga doctorado, que cuente con perfil Promep, que pertenezca a un cuerpo académico y que de preferencia sea miembro del SNI. La falta de plazas para incorporar nuevos maestros ha llevado a un desequilibrio importante respecto del número de profesores de tiempo completo al de aquéllos de asignatura. En este contexto, hay una gran debilidad en cuanto a los perfiles docentes para cumplir con los programas curriculares.

Nosotros estamos reformando toda la parte de lo que viene siendo los reglamentos de ingreso, formación y permanencia del personal académico. Para poderlos adecuar también a las observaciones en el aseguramiento de la calidad, también se han hecho esfuerzos muy importantes para que los profesores e investigadores cumplan con el perfil Promep o integrarlos al Sistema Nacional de Investigadores. En este sentido, se está trabajando con programas que permitan que los profesores tengan mayor productividad académica. Esto se ve reflejado en mejores evaluaciones y los programas se han fortalecido; asimismo se cuenta con mayor número de profesores con perfil Promep o miembros del Sistema Nacional (AC, 2010).

La calidad del programa también se evalúa en cuanto a las adaptaciones realizadas en cuanto a los contenidos, formas de evaluación y uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación. Esto ocurre también por recomendación de los evaluadores. Pero también aquí, los funcionarios encargados de coordinar los procesos de acreditación en las carreras señalan que la evaluación es muy desigual y muy superficial, que los evaluadores se centran en confirmar lo que se ha enviado en los documentos y no van más allá, y que la evaluación se centra solamente en aspectos cuantitativos.

### *Proceso formativo*

El proceso formativo es el objetivo de la intervención, los cambios en el modelo y la acreditación. A pesar de ello, es también el ámbito que más retos presenta para transformarse. En el modelo de estandarización transmitido por los procesos de acreditación es muy difícil incidir en el proceso formativo, ya que su dinámica obedece también a patrones disciplinares, a la habilitación de la planta de profesores, y a la cercanía con el mercado de trabajo, entre otros factores.

En este nivel, se enfatizan los cambios que se han generado a partir de la incorporación de nuevas formas de titulación, del mejoramiento de la infraestructura —en particular los laboratorios—, la incorporación de estándares de calidad, la modificación de programas. Sin embargo, se reconoce claramente que es muy difícil incidir —a pesar de estos cambios— en el proceso de formación y más aún evaluar qué tanto ha cambiado.

Éste es el ámbito que se ha cubierto, la incorporación de profesores de tiempo completo con perfil de investigador que ha hecho que los muchachos ahora desarrollen tesis, desarrollen proyectos [...] están apoyando a la generación de conocimiento, apoyando a un doctor, publican, publican a nivel licenciatura, estamos publicando a nivel licenciatura. Entonces esta parte de incorporación dice que ha logrado que haya un cambio en la visión de un verdadero grupo de estudiantes. En cuestión de infraestructura estamos igual, en cuestión de presupuesto estamos igual, no tenemos presupuesto. En cuestión de la operación del programa se sigue manejando igual (CC, 2010).

Yo creo que ha sido... yo no veo... sí hay mejoría, sí hay mejoría porque ahora hay jóvenes que están volteando a ver no nada más la parte laboral, pero un grupo de jóvenes están pensando en irse al área de formación de investigadores. Entonces están profundizando más sus conocimientos. Por ejemplo, hay chicos que se pueden titular por promedio, si yo quiero hacer una tesis porque voy a buscar una beca para irme a un posgrado. Entonces sí ha logrado que los muchachos tengan mayor conocimiento y mayor interés por un conocimiento más profundo. En los últimos años se ha dado, mucho ha tenido que ver la planta docente... (CC, 2010).

Hay que demostrar en estos estándares que hay mejoras, si han tenido que ver los estándares de calidad, ahora señalaba que no hay mucha evolución todavía, de la enseñanza en el aprendizaje en la carrera más que en los casos éstos que hablaba de los investigadores... (CC, 2010).

La acreditación no ha tenido hasta ahora, de acuerdo con los entrevistados, algún impacto en la relación plantilla-cátedra. La UdeG tiene una proporción de alrededor de dos profesores de asignatura por uno de tiempo completo, cuya preparación para la docencia, en algunas áreas, es muy deficiente. En este terreno hay una disociación entre un sector de profesores investigadores de alta habilitación, que pertenecen al SNI, que son parte de cuerpos académicos consolidados, que tienen perfil Promep y acceden a los estímulos académicos. Sin embargo, la enorme proporción de maestros que son profesores por asignatura, no ha tenido acceso a este tipo de estímulos, aun cuando trabajen en carreras acreditadas, por lo que no se observa que haya —en este terreno—, cambio alguno en la calidad y en la habilitación de los profesores.

La experiencia más positiva en la formación es la que se ha generado con los estudiantes que —mediante diferentes mecanismos—, trabajan con los investigadores del SNI, desarrollan tesis y se incorporan en procesos de conocimiento sistemáticos que les permite salir con una mejor formación. Sin embargo, no se tiene evidencia suficiente para generalizar esta afirmación.<sup>16</sup>

### *Procesos de diseño de planes y programas de estudio*

El análisis del cambio en el ámbito de diseño de planes y programas de estudio, se realizó a partir de identificar tres tipos de percepciones. La primera, derivada de las unidades centralizadas encargadas de dar seguimiento a los procesos de acreditación. La segunda que está integrada por la percepción de profesores y la coordinación de la carrera y más cercana a lo que ocurre en el día a día de la práctica docente. La tercera, derivada de lo que piensan los estudiantes.

El primer tipo de percepciones plantea básicamente el discurso de la calidad, señalando el trabajo realizado para buscar la congruencia de los programas de estudio con las necesidades sociales. En este grupo de actores se plantea el deber ser y se justifica la necesidad de mantener los procesos de acreditación.

---

<sup>16</sup> En otros estudios, se ha identificado que a pesar del crecimiento sostenido de investigadores pertenecientes al SNI en el estado de Jalisco, y en particular en la UdeG, una de las principales debilidades que se tiene como estado es la baja tasa de profesores por alumno (Díaz, 2013). Jalisco ocupa el lugar número 17 respecto de las entidades del país en relación con el número de profesores por alumno. (Véase Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología, [www.foroconsultivo.org](http://www.foroconsultivo.org), Ranking Ciencia, Tecnología e Innovación 2011, [consulta: 12 de diciembre del 2011]).

En el segundo tipo de percepciones se plantea en primer lugar, que las recomendaciones de los evaluadores no llegan al análisis de aspectos nodales como los planes y programas, se plantea también que no se observa que la acreditación tenga un impacto en éstos. Un problema señalado reiteradamente es la falta de evolución de los sistemas de evaluación y de monitoreo de los planes y programas de estudio. Además se señala que un cambio en el papel, en el aspecto formal, no está necesariamente asociado a una mayor calidad o a un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los factores muy importantes ha sido el poder brindar una mejora continua en los planes y programas de estudio, que es donde nos hemos centrado principalmente. El poder tener mejores instalaciones que puedan asegurar el proceso educativo de manera más digna; el poder también, contar con intercambios y movilidad, ello también ha potencializando mucho los procesos de acreditación y el contar con mayores recursos para solventar todas las deficiencias que en los dictámenes han sido dados por los organismos evaluadores y acreditados (AC, 2010).

Los profesores y coordinadores de carrera del caso analizado señalan enfáticamente que debe iniciarse un proceso de reestructuración del plan de estudios, ya que hasta ahora se han mejorado los programas de las materias pero no existe una reestructuración del plan de estudios. Se identifican también percepciones contradictorias en este grupo, ya que, mientras algunos manifiestan que los evaluadores no plantean recomendaciones de fondo (a los programas de las materias, por ejemplo), otros señalan que a partir de las recomendaciones de los pares inician la adaptación de contenidos.

Ahorita estamos pensando en reestructurar la oferta académica para empezar a acotar esa gran cantidad de materias que a veces [son] hasta incosteables, porque en un curso hay uno o dos alumnos entonces ahí hay que optimizar los recursos y cursos que de alguna forma no son necesarios para el perfil del alumno, que no son necesarios para el alumno... y eso lo estamos empezando a hacer, también tratando de mejorar el perfil del alumno... (CC, 2010).

Pensamos que se ha estado revisando la programación semestral, donde la tarea que tenemos los maestros y la academia es precisamente la revisión de que se haya que incorporar o, cómo debemos modificar o atacar o corroborar un tema. Insisto no es el cien por ciento de las materias y todos los maes-

tros, pero ya no son llamadas a misa porque finalmente el maestro quiere o aspira a los estímulos, o aspira a tener un mayor puntaje. Requiere de los conocimientos que él ha tenido [*en el*] trabajo grupal. Esto ha hecho que nos involucremos más los maestros en la actualización de los contenidos, en la modificación, aunque en los programas oficialmente para que yo participe, porque el nivel institucional tendría que reflejarse, se cambia, se está modificando porque de hecho actualmente una de las modificaciones de CACEI es que se actualicen los programas de estudio, y se está trabajando en la actualización del plan de estudios (Profesores, 2010).

... ejemplos, [...] los programas de estudio, ahora son más actualizados, yo me acuerdo que había un programa de estudios que ya tenía diez años y no lo modificamos. Con la acreditación nos obligaron a que por lo menos [*cada*] dos años revisemos objetivos, partes de contenidos y hagamos las anotaciones para poder modificar, pero hasta ahí, ¿no?” [...] otros cambios, a lo mejor en cierta medida, quienes hemos seguido monitoreado nuestras materias, los planes, más bien los planes, como que si nos ha puesto a pensar, digamos, la forma en que podemos generar los objetivos, o sea no seguir diciendo que la forma de redacción, si no lo hago en nivel de que, como podemos encaminar esa área de conocimiento hacia una actividad que pueda aportar digamos ya sea un conocimiento, una memorización o bien, este, un cambio de actitud o una forma de hacer cosas, sí como que sí nos ha puesto en esa medida a ser un poquito más críticos (Profesores, 2010).

Los profesores señalan, muy enfáticamente, que sí ha habido cambios importantes en los programas de estudio y se han traducido en revisiones periódicas, ajustes incrementales y trabajo colectivo. Además, aun cuando no se han integrado todos los profesores, muchos de ellos muestran una actitud participativa, incluyendo a los maestros de asignatura. El panorama que plantean está explicado en su percepción por diferentes factores: en primer lugar, en el aspecto externo, los diversos estímulos a los que pueden acceder los profesores. Los cuerpos académicos, el SNI, el perfil Promep y los incentivos al desempeño académico juegan una función importante, ya que promueven el trabajo colegiado, la actualización académica, y la obtención de grados. Estos incentivos están arraigados en la cultura de trabajo universitario.

En segundo lugar, se refieren a los cambios internos impulsados desde principios de la década de 1990. El cambio hacia un modelo académico departamental, flexible, que tiene en el centro el trabajo colegiado por medio de

academias, ha impulsado la participación y la discusión colectiva sistemática de los programas de estudio. En tercer lugar, y de manera más reciente, las recomendaciones de los acreditadores han tenido un peso importante en la modificación y ajuste de contenidos. Así como los cursos de actualización pedagógica que toman por recomendación de los evaluadores.

En cuanto a los estudiantes, 49% señala que hay mucha o algo de mejora en los planes y/o programas de estudio; sin embargo, este dato disminuye cuando se analiza si se ha incrementado su participación en la evaluación de los planes y/o programas de estudio. En este factor, 56% considera que ha habido poca o nula mejora. Como se observa, es en este grupo de actores en el que las opiniones son más contrastantes, ya que prácticamente la mitad de los estudiantes encuestados señalan que hay poca, nula o bien desconocen las mejoras a los planes y programas. Esto puede ser un indicador de que aun cuando haya cambios en el aspecto formal, no necesariamente están llegando a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### *Modificación del proceso de enseñanza-aprendizaje*

La modificación del proceso de enseñanza-aprendizaje es quizá uno de los aspectos más complejos y difíciles de evaluar mediante métodos tradicionales. En este aspecto, por ejemplo, no se cuenta todavía con programas institucionales de seguimiento de estudiantes que puedan identificar las causas más comunes de retraso o deserción. Tampoco hay mecanismos que permitan analizar los cambios a profundidad en este aspecto. Sin embargo, nuevamente se identifican posturas en el ámbito discursivo, son más genéricas y tienen un papel legitimador de los procesos de acreditación. Además de aquéllas que plantean los estudiantes y los profesores principalmente, más centradas en lo que ocurre en el aula.

En un primer nivel se describen los diferentes mecanismos formales para asegurar un proceso de enseñanza-aprendizaje de alta calidad, como la certificación por organismos externos, o bien, la elaboración y la revisión continua de los programas de los cursos. En el nivel de los profesores se reconoce nuevamente, que un buen diseño curricular no está necesariamente asociado a un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad y significativo para el estudiante.

Yo creo que sí hubo un impacto en el diseño curricular, mas no en la implementación; y en el papel hay unos programas muy bonitos que ya están actualizados, pero prácticamente no se llevan y entonces me parece que a pesar de que tenemos un papel bueno [...]. Y ahora, a pesar de estos mecanismos de acreditación, me parece que con el hecho de que nos faciliten con los programas nos digan adónde tenemos que ir (RIC, 2010).

También cuentan con algunos mecanismos que les permiten el aseguramiento en procesos enseñanza-aprendizaje, incluso hay algunos que están certificados a través de los ISO, como es el caso del Centro Universitario de la Ciénega que tiene una certificación ISO 9000-2000 para procesos de enseñanza-aprendizaje. Entonces, bueno, hay otros mecanismos que se están instalando ahora a través de un modelo que se llama AELU y en ese sentido también se están haciendo esfuerzos para poder aprovechar esta oportunidad de vincular los procesos de evaluación de enseñanza-aprendizaje con el aseguramiento de la calidad [...]. Como yo te mencionaba, uno de los elementos muy importantes ha sido trabajar a través de la implementación del modelo de tutoría para evitar el rezago y la deserción. En este mismo sentido, este proceso de acompañamiento desde que ingresa el alumno, dándole todo el apoyo, tanto en la parte cognitiva, como también en la parte psicológica. Incluso en elementos de salud, de tal suerte que él pueda reforzar los elementos que le permitan tener mejores competencias y evitar la deserción (AC, 2010).

Existen también mecanismos de apoyo diversos que tratan de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera lateral. En este ámbito se ubica la tutoría, los apoyos psicológicos, médicos y de infraestructura que la institución ha generado. Sin embargo, no hay estudios para el caso analizado que muestren el impacto de la tutoría en el desempeño del estudiante y/o en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que se relata es que la tutoría se ha centrado en la documentación de encuentros esporádicos con los estudiantes para satisfacer las demandas de los acreditadores.

De los estudiantes, 45% señala que sí ha habido mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la acreditación de la carrera, pero también 48% menciona que ha habido poca o nula mejora en los programas; 7% de los estudiantes señala desconocer sobre el asunto. Esto puede evidenciar que los estudiantes no perciben una relación directa entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la acreditación.

De acuerdo con los profesores y estudiantes, el impacto de la acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje sería bastante relativo. Sin embargo, se observan algunos cambios importantes, aunque no necesariamente vinculados con la acreditación. A partir de 1994, se han incorporado al departamento y a la carrera analizada en este capítulo profesores investigadores con doctorado, con perfil Promep y que forman parte del SNI. La dinámica que estos profesores ha generado, entre otras cosas, que algunos estudiantes se orienten a la investigación, que otros se titulen por medio de tesis y que otros más se incorporen a estudios de posgrado. También se señala que este grupo de investigadores tiene un impacto positivo en los docentes pero que, al mismo tiempo, es poco representativo y por tanto, sólo se benefician pequeños grupos de estudiantes.

### *Métodos de evaluación*

Los métodos de evaluación constituyen uno de los aspectos en los que resulta relativamente más sencillo observar cambios lo mismo que en los servicios de soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este aspecto, tanto profesores, coordinadores del proceso de acreditación (en el ámbito central, en los *campus* y en la carrera analizada), como estudiantes están de acuerdo en que la infraestructura, las bibliotecas y los servicios de apoyo se han visto fortalecidos a partir de las acreditaciones. Las carreras ya acreditadas se ven beneficiadas por la inversión posterior la cual se concretará mientras se le da seguimiento a las reacreditaciones a sus carreras, lo que implicará necesariamente un mejoramiento constante en estos ámbitos.

Los estudiantes evalúan positivamente el mejoramiento que se ha dado en las actividades de soporte como la atención médica, dental y psicológica; al respecto, 69% considera que ha mejorado algo y mucho. También evalúan positivamente (en 42%) la mejora en la calidad de los servicios que incluyen apoyo mediante tutorías, reforzamiento escolar, entre otros. Asimismo, 51% considera que la infraestructura ha mejorado algo o mucho y 53% señala que los recursos didácticos han cambiado en relación con los procesos de acreditación. Sin embargo, hay que mencionar también que sólo 24% de los estudiantes menciona que se han dado cambios en la forma de evaluar a los profesores a partir de la acreditación (Cuadro 6).

**CUADRO 6. Cambios en los procesos de formación y en los métodos de evaluación**

<b>Formación y métodos de evaluación</b>	<b>Mucho %</b>	<b>Algo %</b>	<b>Poco %</b>	<b>Nada %</b>	<b>No sabe %</b>
Cambios en formas de evaluación a los profesores	5	19	15	49	12
Mejoras en las actividades de soporte	37	32	20	9	2
Mejora en la calidad de los servicios	13	29	26	17	15
Metodologías o formas de enseñanza	8	37	31	17	7
Disponibilidad de infraestructura	9	42	32	14	3
Disponibilidad de recursos didácticos	13	40	32	10	5

Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas realizadas a estudiantes de la carrera de Ingeniería en Electrónica y Comunicaciones, UdeG, enero del 2010.

Como se observa, los cambios en el ámbito de la docencia, aspecto en el cual la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación de los estudiantes resulta central, es donde no existe suficiente evidencia de que la acreditación impacte de manera clara. Los cambios generados se identifican particularmente en aquellos elementos tangibles de soporte a la enseñanza pero —como señalan las mismas entrevistas—, no se cuenta con mecanismos ni recomendaciones que permitan comprender los avances en este nivel.

### *La innovación*

Cuando las instituciones tienden hacia la estandarización de sus estructuras y sus procesos, la innovación en los diferentes ámbitos de la vida universitaria puede inhibirse. La preocupación por el control, la evaluación, la planeación, la generación de medidas precisas pone en un segundo plano, por su propia complejidad, el análisis de lo que ocurre en los procesos formativos. En este ámbito, la percepción de los diferentes grupos de entrevistados es bastante diversa. A diferencia de lo que manifiestan los directivos de la administración central en términos de los beneficios de la acreditación, cuando se refieren a la

innovación manifiestan una clara preocupación por los efectos nocivos de la homogeneización y el control excesivo y centralizado.

Los procesos de acreditación y en general los programas de evaluación han estado acompañados de un creciente control y mayor fiscalización del uso de los recursos asignados. De esta manera, los administradores ven un incremento constante tanto en los requisitos para concursar por los recursos, como para hacer uso de ellos. Esto ha generado el crecimiento continuo de las unidades encargadas de estas actividades que a su vez, han dejado de lado actividades sustantivas para la universidad en el largo plazo: tareas de prospectiva, de planificación, de investigación estratégica y de innovación. Lo que se premia son las respuestas similares y no las soluciones diferenciadoras, locales, asociadas a la disciplina, a las necesidades particulares de las dinámicas industriales.

El grupo de profesores participantes en este caso tiene una visión contrapuesta al respecto, mientras unos afirman que sí se puede limitar la innovación, otros consideran que la libertad de cátedra y el trabajo en el aula no se ven afectados por estos procesos de estandarización.

En los cuadros 7 y 8 se presentan los principales cambios asociados a la acreditación, organizados de acuerdo con los grupos de actores participantes y en relación con los ejes de análisis del caso. Como se puede observar, los cambios generados no pueden explicarse únicamente a partir de los programas de acreditación. La visión de los directivos universitarios enfatiza que la fuente del cambio tuvo un origen interno en la UdeG y aprovechó el contexto de los programas modernizadores para consolidar estas transformaciones con el apoyo del gobierno federal. Los cambios internos aprovechan las políticas modernizadoras, incluidas las relativas a la calidad y a la acreditación, para consolidar su legitimidad al interior y al exterior de la institución. Esta idea también es planteada en diferentes estudios (Acosta, 2010).

En el cuadro 7 es posible observar que hay un relativo mejoramiento de la calidad, en términos de la planta docente y de los servicios de apoyo a la docencia y al proceso formativo. Sin embargo, no hay evidencia que permita conocer lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes tienen poca participación en la toma de decisiones, y aunque observan cambios en la infraestructura, en los recursos didácticos y en los servicios de apoyo, no muestran cambios de mayor profundidad (como la transformación en la forma de evaluar a los profesores, por ejemplo).

CUADRO 7. Impacto de la acreditación en la calidad educativa

Actores	Fuente del cambio	Cambios positivos	Cambios negativos
Directivos de la administración central	Liderazgo interno Cambio en las formas de gobierno Programas federales y acceso a fondos públicos	Información Infraestructura Profesionalización de gestores Acceso a fondos extraordinarios Legitimación	Estandarización Disminución de autonomía e innovación. Costos de la sobrerregulación. Endogamia
Coordinadores de la acreditación, centros	Procesos de mejoramiento y calidad universitarios	Cultura de la planeación y evaluación. Trabajo colegiado	Construcción de evidencia Simulación. Resistencia de los docentes a incorporarse a estos procesos
Profesores	Incentivos económicos (SNI, CA, Promep). Acreditación	Trabajo colegiado. Capacitación. Mejoramiento de la infraestructura (laboratorios, bibliotecas)	Cambios formales que no impactan las prácticas
Estudiantes	Acreditación	Infraestructura y servicios educativos	Falta de participación en los procesos de evaluación Sin cambios en la toma de decisiones. Sin cambios en los métodos de evaluación de profesores

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

El discurso de la calidad diluye las resistencias y es asumido por el conjunto de la comunidad. El ámbito de la innovación, como lo señalan los profesores, puede constituirse en el aula, pero esto requiere una dinámica de mayor proactividad y participación por parte de la propia universidad y de las carreras que inician sus procesos de acreditación.

Entre los beneficios más claramente identificados en la estructura organizativa y que se asocian a la acreditación están las unidades de soporte de los procesos de acreditación, la profesionalización de los encargados universitarios de los procesos, el impulso del trabajo colegiado por medio de la estructura y la colaboración. Por otro lado, se encuentran efectos negativos como la sobrerregulación y el control a los que está sujeta la universidad, así como la falta de coordinación entre los diferentes grupos de actores y el relativo bajo impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

CUADRO 8. Los efectos de la acreditación en la Universidad de Guadalajara

Ámbitos del cambio	Efectos positivos	Efectos negativos
Estructura	Mayor trabajo colegiado por parte del profesorado. Esfuerzos institucionales para impulsar el mejoramiento Unidades de apoyo para generar sistemas de planeación y de información	Falta de coordinación entre grupos de actores. Burocratización y sobrerregulación Costo excesivo para el cumplimiento de procesos generados por la acreditación
Docencia	Mejoramiento de la infraestructura y los servicios para la docencia. Incorporación de la planeación y evaluación como cultura	Doctorización Simulación Cambios formales que no impactan el proceso formativo
Gestión y sistemas de información	Más y mejor información sobre el quehacer universitario	Evaluación y seguimiento centrada en indicadores cuantitativos
Autonomía vs. Calidad	Mejor desempeño y mayor calidad de la planta docente	Pérdida de identidad y sentido de pertenencia

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

En el ámbito de la docencia, de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la formación académica, los principales beneficios identificados son el fortalecimiento de la colaboración —aunque no inicia a propósito de la acreditación—, la actualización continua de los profesores, la planeación y la revisión de los programas, y el mejoramiento de la infraestructura y los servicios de apoyo. Nuevamente, los efectos negativos que perciben los diferentes grupos de

entrevistados son la simulación, la doctorización u obtención de grados de baja calidad, la endogamia institucional en la formación de profesores y los cambios en el aspecto formal que tienen un impacto limitado y a veces negativo en la calidad educativa. Estos efectos se identifican también en otros ámbitos universitarios y en otras instituciones (Miranda, 2005; Acosta, 2006; De Vries, 2007).

## Conclusiones

Los hallazgos más significativos se agrupan en tres niveles: El primero se refiere al proceso formativo. En esta área la evidencia que se tiene es principalmente cualitativa. Los diversos grupos de informantes (egresados, estudiantes, profesores, mandos medios y directivos) coinciden en que los cambios no han llegado a impactar de manera uniforme el proceso de enseñanza-aprendizaje. En general, se identifican cambios en la forma pero no en el fondo. Es más sencillo, por ejemplo, generar acuerdos para diseñar programas departamentales pero no existen hasta ahora, los mecanismos necesarios para mejorar la actividad docente en el aula y la habilitación de los profesores. Los cambios positivos en que coinciden los actores se relacionan con la infraestructura (laboratorios, bibliotecas, aulas equipadas), la actualización de profesores mediante cursos (para manejo de TIC o pedagógicos), las formas de evaluación (exámenes departamentales), y el trabajo colegiado. Sin embargo, el problema de fondo se toca sólo de forma lateral. La planta de profesores está conformada básicamente por maestros de asignatura, con bajos salarios y difíciles condiciones laborales. En aquellos casos en los que optan por continuar con estudios de posgrado para mejorar su salario, lo hacen en programas de baja calidad, con poco impacto en su propia formación. Este nivel, es el más relacionado directamente con el desempeño en términos de la calidad y, aunque refleja mayor organización, no muestra todavía un impacto claro en la formación de los egresados.

Las autoridades identifican, por ejemplo, que los mismos acreditadores en muchas ocasiones no hacen recomendaciones para generar cambios en los problemas de fondo (por ejemplo, la modificación de planes de estudio en función de las necesidades del mercado de trabajo). Por otro lado, también mencionan que hacen recomendaciones que exceden la capacidad de acción de la propia universidad porque atañen al presupuesto federal otorgado, por ejemplo, conceder

mayor número de becas, incrementar el número de profesores investigadores, y disminuir el número de profesores de asignatura.

En este nivel se identifica un impacto relativamente bajo en el desempeño, esto es en la calidad de la formación, lo cual puede ser evidencia de que efectivamente el cumplimiento de las regulaciones institucionales del campo no está asociado directamente a cuestiones de eficiencia. El panorama en el trabajo educativo muestra efectos positivos y cambios no deseados que también se han documentado en otros trabajos.

En el segundo nivel de análisis se observa que las políticas de acreditación están asociadas a cambios en la estructura organizacional formal, pero no a las formas de gobierno universitarias. En este sentido se observa un proceso de desdoblamiento que apunta a diferenciar la toma de decisiones en el nivel más alto, y por otro lado, el desarrollo de las unidades que se encargarán de implementar los cambios organizacionales, hacer el seguimiento de la acreditación y cumplir las metas del Plan de Desarrollo Institucional.

A partir de la acreditación se crean nuevas unidades tanto en los centros universitarios como en la administración central. Se profesionalizan, a partir de la década de 1990, las actividades de planeación, evaluación y acreditación. El entrenamiento de especialistas encargados del proceso técnico ha sido fundamental para mejorar la posición de la universidad en términos del número de programas acreditados. Sin embargo, estos mandos medios siguen recibiendo las instrucciones de los altos directivos. Estas estructuras medias permiten incluso afianzar, mediante su legitimación al interior y al exterior de la institución, las formas de gobierno que imperan desde finales de la década de 1980.

El caso del programa de licenciatura en Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica ilustra la función de las políticas de acreditación y de calidad, como parte del proceso de homogeneización y de control en la asignación de recursos económicos en las universidades públicas del país. Por otro lado, la evidencia analizada no es concluyente respecto al impacto específico que tienen estas políticas en el mejoramiento de la calidad. Sin embargo, es claro que sí hay un reconocimiento en el campo organizacional de la universidad. Se observa también que el desempeño de la institución y del programa en específico es resultado de un conjunto de políticas, regulaciones, incentivos y sanciones externos pero también se aprecia que está asociado a la trayectoria propia de la universidad.

## CAPÍTULO 3

### LA UAM Y LA EVALUACIÓN DE LA LICENCIATURA EN MATEMÁTICAS: CAMBIO Y ¿EFECTOS EN UN PROGRAMA ACADÉMICO CONSOLIDADO?

*Angélica Buendía Espinosa\**

*La evaluación externa y el concurso por recursos extraordinarios en función del desempeño inducen a las instituciones y a sus comunidades a cumplir con los estándares exigidos, además de establecer compromisos ante distintas agencias reguladoras para propiciar el cambio de la universidad.*

Eduardo Ibarra y Luis Porter (2007)

#### Una aproximación a la historia de la UAM

En medio de un fuerte proceso de transformación del México posrevolucionario y en un contexto signado por la expansión y la diversificación que sufrió la educación superior del país, e intentando acercarse a un modelo de universidad distinto al tradicional modelo napoleónico basado en facultades, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) fue fundada en la ciudad de México en el año 1973. La UAM se creó como un organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, cuyos objetivos se resumen en el desarrollo de las funciones de la docencia, la investigación y la difusión de la cultura (Ley Orgánica, 1973).

---

\* Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.

La creación de la UAM se concibió como una apuesta innovadora en la educación superior del país, pues fue la primera universidad que desde su nacimiento promovió un modelo organizativo departamental, el cual supone que bajo una misma estructura organizacional se realicen las actividades de docencia e investigación. Con ello, la figura de profesor investigador de tiempo completo también adquirió una connotación especial, pues implicaba la búsqueda del equilibrio en el desarrollo de las tres funciones universitarias, así como su retroalimentación. De acuerdo con Ibarra (1994: 15-22) se trata de un modelo caracterizado por cinco ejes estructurales: 1) vinculación social (apoyar, mediante proyectos, las necesidades inmediatas de su entorno); 2) desconcentración funcional y administrativa (pequeñas unidades universitarias que estarían regidas por criterios generales, conservando sus particularidades); 3) órganos de gobierno (estructura de toma de decisión amplia que mantuviera un equilibrio general de la universidad, a fin de no generar grandes concentraciones de poder en una sola instancia); 4) tamaño y estructura curricular (articulada bajo principios de racionalidad y manejo eficiente y planeado); 5) sistema departamental (se concibe al proceso de investigación y docencia como uno solo).

A la fecha, la UAM está constituida por cinco unidades académicas, tres que nacieron con la fundación de la universidad: Azcapotzalco (énfasis en ingenierías), Iztapalapa (enfocada a las ciencias básicas y las humanidades) y Xochimilco (con prioridad al sector salud), y dos unidades de reciente creación, Cuajimalpa (2005) y Lerma (2009).

Del Castillo (2005) reconoce tres etapas en la historia de la UAM. La primera se refiere al periodo fundacional (1973-1982) y está marcada por el origen de la institución; la segunda alude a un periodo de crisis entre 1982 y 1989, y la tercera que abarca desde 1990 con la seria reflexión sobre el rol de la docencia en la universidad, inspirada por el rector en turno, José Luis Gázquez. Podemos agregar una cuarta etapa que inició en el año 2005 con la reexpansión de la UAM y el surgimiento de dos nuevas unidades académicas: Cuajimalpa y Lerma.

En cuanto a su fundación, Del Castillo (2005) señala que la UAM nació como una alternativa al sobrecupo que caracterizaba a las dos instituciones más grandes del país ubicadas en la ciudad de México: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN). De igual forma, la UAM surgió ante la necesidad política y social de renovar un sistema universitario desgastado que había perdido su efectividad controladora y como una expresión básica del proyecto educativo del régimen del presidente Luis Echeverría (Ibarra, 1993: 247-248).

Una característica fundamental que distinguió a la UAM desde su fundación fue su modelo de organización que se alejaba de la tradición organizativa basada en escuelas y facultades, impulsado por la UNAM y asumido en la mayoría de las universidades de los Estados. La UAM se gestó como un proyecto regido por la desconcentración funcional y administrativa, cuyos ejes principales se erigían en la calidad, en la escasa participación política de los alumnos, en el equilibrio en el desarrollo de las funciones de docencia e investigación y en la intensificación del trabajo para estudiantes y profesores. El modelo organizativo de la UAM fue inspirado en el modelo departamental, organización originalmente implementada en los Estados Unidos de América (Meneses 1971, *cit.* por Ibarra, 1993). Este modelo se distingue por: a) el establecimiento de un gobierno universitario sustentado en órganos colegiados y personales; b) una organización administrativa descentralizada que se concreta en la figura de los “Rectores de Unidad”; c) una organización departamental en torno al conocimiento disciplinario con énfasis en la vinculación docencia-investigación como actividades sustantivas de la universidad; d) una alta proporción de profesores de tiempo completo; e) una oferta educativa innovadora; f) la incorporación de una formación humanista en los estudiantes; y, g) periodos trimestrales para impartir los programas, que a su vez duraría cuatro años para su conclusión (Del Castillo, 2005).

Según Ibarra (1993), la dificultad principal del arranque de la universidad consistió, al no contar con experiencias previas en la misma dirección, en tener que confiar un proyecto novedoso a las figuras universitarias más destacadas del modelo que se cuestionaba. No tanto porque se dudara de su calidad académica, sino por el reto que representaba vencer formas de trabajo arraigadas con las que habían desempeñado su trabajo, que poco a poco se fueron sobreponiendo sobre el llamado “modelo innovador”.

Durante el periodo 1982-1989, la UAM encuentra su contexto en la aguda crisis económica que vivió el país y que impactó a la educación superior por la significativa disminución en el gasto educativo. La discusión interna de la UAM se centró en la necesidad de diseñar políticas institucionales que permitieran revertir el efecto de la crisis, principalmente en el desempeño docente, cuya consecuencia más inmediata fue la aparición del Reglamento de Ingreso y Promoción del Personal Académico,<sup>1</sup> que tuvo como propósito esencial eliminar

---

<sup>1</sup> Más tarde reformado en el Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico (RIPPPA).

la evaluación del trabajo académico y su asociación a un esquema de becas y estímulos (López, 1998 y Del Castillo, 2005).

Aunado a lo anterior, surge una discusión dentro de la UAM en torno a la importancia de las tareas de investigación y docencia. Para algunos, la investigación se había superpuesto a la docencia con efectos negativos en la formación de los futuros profesionistas; mientras que para otros grupos académicos la docencia ocupaba el mayor tiempo de los profesores investigadores, en virtud de la necesidad que había en la universidad por integrar los planes y programas de estudios (Del Castillo, 2005; López Zarate, 2000). “La docencia no sólo continuó sin una estructura propia, sino que además, se agudizaron problemas relacionados con la manera de darle seguimiento (asistencia y puntualidad de los profesores, desempeño y atención de los estudiantes, actualización de los planes y programas de estudio)” (Del Castillo, 2005: 147).

El tercer periodo, que inició en la década de 1990, guarda una estrecha relación con las políticas públicas impulsadas por el Estado y cuyo eje ha sido la evaluación. Un primer ejercicio de autoevaluación en ese marco fue el realizado por la UAM-Azcapotzalco, denominado “Autoestudios Divisionales”, con una clara preocupación por la calidad por la enseñanza (Del Castillo, 2005).

La relación de la UAM con el gobierno federal en el ámbito del diseño e implementación de las políticas públicas ha sido calificada como de “amplia interacción” por algunos autores (Valenti y Varela; 1998; *cit.* por Del Castillo, 2005). De hecho, la UAM ha sido considerada como el “laboratorio” del gobierno federal donde se han probado las políticas públicas impulsadas desde finales de la década de 1980 (Ibarra, 1994: 24). Un primer paso en la adopción de la evaluación como política para mejorar la calidad de la educación en la UAM fue la incorporación de un sistema de evaluación interno, principalmente de las actividades realizadas por los profesores a partir de un esquema de estímulos y becas que promovían la deshomologación salarial.<sup>2</sup>

De las políticas públicas dos mecanismos fueron fundamentales a principios de la década de 1990, la evaluación de programas realizada por los CIEES (1991) y la aplicación de los Exámenes Generales de Calidad Profesional, posteriormente denominados Exámenes Generales de Egreso de Licenciatura (EGEL), diseñados y aplicados por el Ceneval en 1994.

---

<sup>2</sup> Este fenómeno ha sido ampliamente analizado, algunos autores son Valenti y Varela (1998), Ibarra (2001) y Comas (2003), entre otros.

En 1998, sin embargo, la universidad manifestó un rotundo rechazo por la aplicación de los Exámenes Generales de Egreso de Licenciatura impulsados por la política pública en 1997 y aplicados por el Consejo Nacional de Evaluación. En el seno del Colegio Académico se integró la *Comisión sobre el Examen General de Calidad Profesional previo a la Titulación* y se aprobó no incorporar en la reglamentación de la UAM, los Exámenes Generales de Calidad Profesional (EGCP) o EGEL, ni como requisito para la titulación, ni en cualquiera de sus modalidades de uso.<sup>3</sup>

La evaluación de los CIEES quedó supeditada a la decisión de cada una de las unidades académicas y divisiones. En 1994, los CIEES evaluaron 18 programas académicos de la UAM, de los cuales 56% correspondían a la unidad Izta-palapa y 44% a la unidad Azcapotzalco. En ambos casos la evaluación ocurrió principalmente en los programas de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería; en cambio, la unidad Xochimilco expresó una clara oposición a participar en este tipo de procesos. La UAM no volvió a participar en la evaluación de los CIEES, sino hasta el año 2001, precisamente cuando se puso en marcha el Programa Integral

---

<sup>3</sup> Acuerdo 203.3 de la Sesión 203 del Colegio Académico de la UAM, celebrada los días 8, 9, 15 y 16 de diciembre de 1998. El dictamen señala: la Comisión recomienda al Colegio Académico no incorporar en la reglamentación de la Universidad Autónoma Metropolitana, los Exámenes Generales de Calidad Profesional (EGCP), ahora denominados Exámenes Generales para el Egreso de Licenciatura (EGEL), ni como requisito para la titulación, ni en cualquiera otra de sus modalidades de uso, por las siguientes razones:

1. La UAM considera que su reglamentación en lo referente a los procesos, mecanismos y modalidades de titulación es adecuada, y en uso de su facultad indeclinable para determinarlos, estima que es innecesario adoptar los EGEL.
2. La forma como los EGEL son concebidos y propuestos induce una tendencia a homogeneizar los procesos educativos, lo que lesiona las posibilidades de la diversidad, ya sea entre distintas propuestas formativas para una misma profesión, como en relación con las características peculiares de las regiones y entidades del país.
3. Estas evaluaciones pueden generar una tendencia a que la formación de los alumnos se oriente prioritariamente a prepararlos para aprobar dichos exámenes, en detrimento de la calidad de los currícula de las carreras y la formación integral de los alumnos.
4. La modalidad predominante adoptada por el Ceneval para los EGEL, consistente en el empleo de exámenes de opción múltiple, no es adecuada ni conveniente para valorar una profesión en su conjunto. Tampoco atiende a la diversidad de campos del saber humano que se cultivan en las instituciones de educación superior. La rigidez de esta técnica de evaluación opera en contra de la función complementaria y flexible que debería tener.
5. Las evaluaciones planteadas por el Ceneval a través de los EGEL, solamente toman en cuenta indicadores de desempeño para medir resultados mediante un examen único y no aportan elementos adicionales al proceso evaluatorio ya realizado por la Institución. Así pues, como instrumento de evaluación terminal, los EGEL se ubican exclusivamente en la lógica de acreditación o supervisión. (Disponible en [www.uam.mx/colegioacademico](http://www.uam.mx/colegioacademico), [consulta: 22 de abril de 2012]).

de Fortalecimiento Institucional (PIFI), constituyéndose como la única institución federal que participó en él desde su primera versión. A partir de ese año se incrementó su participación en la evaluación de los CIEES y también en la acreditación de programas realizada por los organismos reconocidos por el Copaes.

Durante el periodo 1994-2011, fueron evaluados por los CIEES 70 programas de la UAM, de los cuales 15 eran del nivel posgrado y 55 del nivel licenciatura. De ellos se ubican en el nivel 1 un total de 29 programas, equivalente a 41%;<sup>4</sup> 24 son programas de licenciatura y cinco de posgrado (especialmente maestría y especialidad).

La participación de la UAM en la acreditación de los organismos reconocidos por Copaes es aún más reciente. En el año 2007 se acreditaron por primera vez los programas de Biología de la UAM Xochimilco y de Hidrobiología de la UAM-Iztapalapa. Al año 2012 la UAM ha acreditado 37 programas académicos, de los cuales 43% corresponden a la unidad Azcapotzalco, 32% a la unidad Xochimilco y 24% a la unidad Iztapalapa. Vale la pena destacar que del total de los programas evaluados y acreditados, sólo ocho programas han sido evaluados en nivel 1 y acreditados por algún organismo reconocido por el Copaes,<sup>5</sup> como se observa en el cuadro 1.

Es muy probable que la participación de la UAM en este tipo de procesos se haya incrementado como respuesta a la necesidad de contar con el financiamiento extraordinario obtenido del PIFI, pues uno de los indicadores de desempeño y calidad de este programa se refiere a la competitividad académica de la universidad, medida por el número de programas evaluados en el nivel 1 o acreditados por algún organismo reconocido por el Copaes. Desde la primera versión del PIFI en el año 2001 y hasta el año 2010, la UAM recibió más de 425 millones de recursos extraordinarios por concepto del PIFI. Ocupa el lugar número 13 entre todas las universidades que han participado en el programa. No obstante, a partir del año 2010, la UAM quedó excluida del PIFI bajo el argumento de que este programa fue diseñado para apoyar a las universidades estatales. Para resarcir su salida, en el periodo 2010-2011, para esta casa de estudios operó un convenio especial SEP-UAM, bajo la misma orientación y metodología que el PIFI. No hay certeza

<sup>4</sup> En la década de 1990, se establecieron acuerdos de confidencialidad acerca de los resultados de la evaluación entre las instituciones, los CIEES y el Ceneval. Sin embargo, en el año 2004 la Asamblea General de la ANUIES acordó hacer públicos los programas clasificados en el nivel 1 de los CIEES y mantener los resultados en confidencialidad para los ubicados en los niveles 2 y 3.

<sup>5</sup> Al implementarse la política de evaluación de programas en México, se señalaba que la evaluación de los CIEES era un requisito necesario para pasar a la acreditación del programa. Sin embargo, en la práctica la política valora de igual forma la evaluación en nivel 1 y la acreditación.

de que este convenio opere en años próximos, situación que coloca a la UAM en otro escenario, pues los llamados recursos PIFI le han permitido avanzar en proyectos específicos de desarrollo de la investigación y de la docencia.

CUADRO 1. Programas evaluados y acreditados en la UAM (2007-2012)

Unidad	División	Programa	Organismo	Vigencia	Fecha de evaluación
Azcapotzalco	CyAD	Arquitectura	ANPADEH	01/06/2013	2008
	CyAD	Arquitectura	Nivel 1		15/10/2007
	CyAD	Diseño de la Comunicación Gráfica	Comaprod	28/11/2013	2008
	CyAD	Diseño de la Comunicación Gráfica	Nivel 1		12/12/2007
	CyAD	Diseño Industrial	Comaprod	28/11/2013	2008
	CyAD	Diseño Industrial	Nivel 1		15/10/2007
Iztapalapa	CBI	Ingeniería Química	CACEI	12/08/2014	2009
	CBI	Ingeniería Química	Nivel 1		03/11/1994
	CSH	Psicología Social	CNEIP	19/02/2015	2010
	CSH	Psicología Social	Nivel 1		15/12/2003
Xochimilco	CBS	Biología	CACEB	27/11/2012	2007
	CBS	Biología	Nivel 1		09/11/2006
	CSH	Comunicación Social	Acceciso	07/09/2016	2011
	CSH	Comunicación Social	Nivel 1		21/01/2003
	CSH	Psicología	CNEIP	07/02/2017	2012
	CSH	Psicología	Nivel 1		21/01/2003

Fuente: Elaboración propia, a partir de [www.copaes.org.mx/home/motor/resultado\\_programas.php](http://www.copaes.org.mx/home/motor/resultado_programas.php), [consulta: 22 de abril de 2012] y [www.ciees.edu.mx/ciees/reportesCmysql/consultas.htm](http://www.ciees.edu.mx/ciees/reportesCmysql/consultas.htm), [consulta: 22 de abril de 2012].

La cuarta etapa en la evolución histórica de la UAM se caracteriza por lo que hemos denominado *re-expansión* y que dio inicio en el 2005, año en el que se creó la unidad Cuajimalpa con el fin de atender la demanda de educación superior de la zona poniente de la ciudad de México, donde la oferta educativa

era eminentemente privada. El desarrollo y la consolidación de la unidad Cuajimalpa ha representado para la UAM todo un reto al enfrentar diversas problemáticas de carácter político y legal, con el fin de tener instalaciones propias. Si bien, en su momento la unidad Cuajimalpa se concibió como una unidad que pretendía atender al menos al mismo número de estudiantes que las otras unidades, con el paso del tiempo todo parece indicar que se tratará de una unidad “pequeña”.

Desde su fundación, la unidad Cuajimalpa integró como parte de su desarrollo las políticas públicas impulsadas por el Estado, lo que se refleja en sus documentos fundacionales, en su Plan de Desarrollo Institucional (2008-2018) y en sus políticas operativas de docencia. Esencialmente los denominados *temas de la calidad y competitividad académica* se evidencian en asuntos relacionados con el perfil de profesor que la unidad ha buscado incorporar (prioritariamente con grado de doctor, para facilitar su ingreso al Sistema Nacional de Investigadores) y la necesidad de contar desde su inicio con cuerpos académicos organizados de acuerdo con el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep). También se señala explícitamente la necesidad de participar en la evaluación y en la acreditación de programas académicos.

No obstante, la unidad también ha vivido momentos de fuerte tensión en el marco general de la propia UAM. Quizá el problema de mayor envergadura que la unidad Cuajimalpa ha enfrentado fue no contar en un principio con un *campus* académico propio, situación derivada de complicaciones legales con los terrenos que, en un principio, habían sido destinados para ello. A partir de enero de 2014, las actividades académicas y administrativas de la unidad Cuajimalpa se desarrollan en sus propias instalaciones.

A pesar de los problemas de consolidación que ha enfrentado la unidad Cuajimalpa, principalmente por no contar con instalaciones propias; en el año 2009, tras un amplio debate en el Colegio Académico se aprobó la creación de la unidad Lerma de la UAM en el Estado de México, bajo el argumento del carácter nacional de la UAM.<sup>6</sup> Contrario a la unidad Cuajimalpa, Lerma nació con un terreno que fue donado por el gobierno del Estado de México y la construcción de la unidad inició en julio de 2011.

---

<sup>6</sup> La sesión 312 del Colegio Académico de la UAM, celebrada el 13 de mayo de 2009, fue dedicada al análisis de la creación de la unidad Lerma. Es un documento de 484 cuartillas, en el que se discute la pertinencia o no de abrir una unidad fuera de la zona metropolitana. (Disponible en [www.uam.mx/colegioacademico/actas/SES-312.pdf](http://www.uam.mx/colegioacademico/actas/SES-312.pdf), [consulta: 23 de abril de 2012]).

En el año 2010<sup>7</sup> la UAM atendió a 47 mil 343 estudiantes (94.42%) en el nivel licenciatura y 3 mil 61 (5.48%) en el nivel posgrado, inscritos en 71 programas académicos de licenciatura y 74 de posgrado. La matrícula fue atendida por 5 809 profesores, de los cuales 59% eran profesores de tiempo completo, 29% de medio tiempo y 12% estaba contratado por horas. De ese total de profesores, 81.94% tenía un posgrado y 18.06% sólo contaba con la licenciatura. Para 2010, esta casa de estudios reportaba 2 849 profesores pertenecientes al SNI, lo que representaba 33.6% del total de su planta docente de tiempo completo y 7.8% de total de los integrantes en dicho sistema. De esos profesores en el SNI, casi 10% estaba ubicado en el nivel 3, poco más del 25% en el nivel 2 y 55.1% en el 1. Los 80 profesores restantes son candidatos (SICYT, 2010 y UAM, 2010: 193). Del personal académico de tiempo completo de la UAM, al 2010, 55.2% contaba con reconocimiento de Perfil Promep, es decir, un total de 1 416 profesores. Asimismo contaba con 73 cuerpos académicos consolidados (UAM, 2010b: 193, 198 y 200). El presupuesto de la UAM para el mismo año fue de 4 mil 834 millones de pesos en el rubro de presupuesto ordinario y 49.63% en el financiamiento extraordinario (Ibarra y Buendía, 2013, en prensa).

CUADRO 2. Datos básicos UAM (2007-2011)

Datos básicos	2007	2008	2009	2010	2011
Presupuesto total	\$3928.62	\$4 364.00	\$4 884.38	\$4 435.01	\$5 301.15
Presupuesto ordinario federal	\$3 859.58	\$4 316.88	\$4 834.75	\$4 435.01	\$5 301.15
Presupuesto extraordinario federal	\$69.04	\$47.12	\$49.63	\$0.00	\$0.00
Matrícula licenciatura	44 034	44 034	47 386	47 343	48 596
Matrícula de posgrado	2 384	2 384	2 745	3 061	3 339
Programas de licenciatura	66	66	71	71	72
Programas de posgrado	48	48	71	74	70
Programas de licenciatura CIEES Nivel 1	ND	20	23	23	23
Programas de licenciatura CIEES en otros niveles	ND	30	30	30	31
Programas de licenciatura acreditados Copaes	ND	30	31	34	33

Continúa...

<sup>7</sup> No se incluyen datos de la unidad Lerma.

Datos básicos	2007	2008	2009	2010	2011
Posgrados de calidad (PNPC)	59	59		58	63
Profesores de tiempo completo	2 941	2 941	3 421	3 421	3 535
Profesores de tres cuartos de tiempo	0	0	0	0	0
Profesores de medio tiempo	1 681	1 681	1 681	1 681	1 419
Profesores de asignatura	707	707	707	707	687
Profesores con TSU	0	0	0	0	0
Profesores con licenciatura	1 615	1 615	1 049	953	1 813
Profesores con posgrado	3 714	3 714	4 760	4 856	3 828
Profesores con doctorado	1 960	1 960	2 663	2 849	1 873
Profesores en el SNI	746	802	837	906	906
Cuerpos académicos (Promep)	309	144	311	277	ND

Fuente: Ibarra y Buendía (2013). Compendio del Sistema Universitario Mexicano. Perfil institucional, datos básicos e indicadores (en prensa).

## La evaluación de la Licenciatura en Matemáticas de la UAM-Iztapalapa, ¿qué efectos tiene en un programa consolidado?

### *La UAM-Iztapalapa y la Licenciatura en Matemáticas*

La UAM-Iztapalapa (UAM-I) fue inaugurada el 30 de septiembre de 1974; el Dr. Alonso Fernández González fue nombrado su primer rector el 23 de enero de 1974. La unidad nació con una clara orientación al desarrollo de la investigación científica, a partir de la impartición de la Licenciatura en Ciencias, con áreas de concentración en Física, Matemáticas y Química. Más tarde, en 1977, a raíz de esta primera licenciatura, se crearon las licenciaturas en Física, Matemáticas y Química.<sup>8</sup>

En particular, el plan de estudios de la Licenciatura en Matemáticas se autorizó por el Colegio Académico de la UAM en agosto de 1978. Su diseño tuvo una amplia influencia de profesores que en su mayoría provenían de la UNAM.

<sup>8</sup> Según Acuerdo 11.5 del Colegio Académico, en su sesión celebrada el 20 de enero de 1977. (Disponible en: [www.uam.mx/colegioacademico](http://www.uam.mx/colegioacademico) [consulta: 12 de febrero de 2012]).

En 1982 fue aprobado, por el mismo órgano colegiado, el primer proceso de modificaciones al plan y programas de estudio, y en los años 2001, 2002 y 2003 se realizaron adecuaciones a los mismos.<sup>9</sup> En el año 2010, estaban inscritos en la Licenciatura en Matemáticas 377 estudiantes, de los cuales 79 eran de nuevo ingreso y 348 de reingreso. En ese mismo año egresaron 17 estudiantes y se titularon 12.<sup>10</sup>

Con base en el modelo departamental de la UAM, la docencia depende estructuralmente de las divisiones. La Licenciatura en Matemáticas puede ubicarse en el Departamento de Matemáticas, no obstante éste atiende también las diferentes necesidades de docencia en matemáticas, de otras licenciaturas, departamentos y divisiones. El Departamento de Matemáticas se fundó en 1974 con un enfoque novedoso que con los años se ha ido consolidando, hasta ser considerado en la actualidad un referente nacional e internacional por el trabajo de investigación que en él se desarrolla.<sup>11</sup> Además de la Licenciatura en Matemáticas, se imparten la Maestría en Ciencias (Matemáticas) y en Ciencias (Matemáticas Aplicadas e Industriales) y el Doctorado en Ciencias (Matemáticas), todos ellos reconocidos por su calidad en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del Conacyt.

El año 2012, el Departamento de Matemáticas de la UAM-Iztapalapa estaba formado por 64 profesores de tiempo completo, de los cuales 86% poseían grado de doctor, 72% eran reconocidos con el perfil Promep y 34% pertenecían al SNI. En ese año los profesores estaban organizados en siete áreas de investigación, de las cuales cinco habían sido evaluados como Cuerpos Académicos Consolidados (CAC) (álgebra; análisis numérico y modelación matemática; ecuaciones diferenciales y geometría; probabilidad y estadística; y topología), y dos como Cuerpos Académicos en Consolidación (CAEC) (análisis y análisis aplicado).<sup>12</sup>

<sup>9</sup> La información sobre las modificaciones y las adecuaciones al plan y los programas de estudio de la Licenciatura en Matemáticas, está disponible en: [www.uam.mx/colegioacademico](http://www.uam.mx/colegioacademico), [consulta: 23 de abril de 2012].

<sup>10</sup> Datos obtenidos del Anuario Estadístico UAM 2010. (Disponible en: [www.uam.mx/transparencia/inforganos/anuarios/anuario2010/anuario\\_estadistico\\_2010.pdf](http://www.uam.mx/transparencia/inforganos/anuarios/anuario2010/anuario_estadistico_2010.pdf) [consulta: 23 de abril de 2012]).

<sup>11</sup> El Dr. Ernesto Lacombrá Zamora, afirmó que “actualmente somos un departamento maduro. Uno de los mejores del país en matemáticas. Tenemos seis áreas de investigación. En algunas ramas de investigación somos referencia internacional [...] nuestro nivel de publicaciones se encuentra arriba de la media nacional. Todas nuestras áreas de investigación son cuerpos académicos reconocidos por el Promep [...]”. (Disponible en: [cbi.izt.uam.mx/content/35\\_aniversario/uami\\_cbi\\_aniv\\_cap4\\_01.pdf](http://cbi.izt.uam.mx/content/35_aniversario/uami_cbi_aniv_cap4_01.pdf) [consulta: 19 de diciembre de 2011].

<sup>12</sup> Información obtenida de [mat.izt.uam.mx/mat](http://mat.izt.uam.mx/mat) [consulta: 9 de agosto de 2012].

En el ámbito de la evaluación y la acreditación de programas, la Licenciatura en Matemáticas fue evaluada por primera vez por el Comité de Ciencias Naturales y Exactas de los CIEES en el año 2008 y obtuvo el nivel 1. El cuadro 3, revela las recomendaciones realizadas por el comité, tras el proceso de evaluación:

**CUADRO 3. Recomendaciones del comité evaluador a la Licenciatura en Matemáticas**

Rubro	Recomendaciones
Planeación y evaluación	Designar responsables del cumplimiento de las acciones planeadas en el plan estratégico de la División
Modelo educativo y plan de estudios	Concluir los trabajos de modificación al plan de estudios de la licenciatura en Matemáticas, iniciados en el 2007, los relacionados con el perfil de ingreso y egreso y con la formalización de las adecuaciones que se han venido realizando al plan y los programas
Alumnos	Incluir un mecanismo en la selección de los estudiantes que considere el perfil de ingreso de la carrera.
	Fortalecer la operación del programa de movilidad estudiantil
	Crear un programa de educación continua
Personal académico	Crear un programa de movilidad e intercambio para los docentes
	Analizar y utilizar los resultados de la evaluación docente (encuestas de estudiantes) en la toma de decisiones
Servicio de apoyo a los estudiantes	Fortalecer el programa de tutorías
Trascendencia del programa	Diseñar e implementar un programa de seguimiento de egresados y utilizar sus resultados para la toma de decisiones
	Diseñar estrategias que contribuyan a mejorar los índices de eficiencia terminal y titulación.
Vinculación con los sectores de la sociedad	Utilizar los convenios de colaboración que la unidad Iztapalapa tiene firmadas con algunas dependencias y entidades

Fuente: CIEES (2008).

¿En qué medida la evaluación como proceso y las recomendaciones derivadas de la misma contribuyeron a mejorar la calidad del programa? Para avanzar en este sentido y de acuerdo con la investigación realizada, las percepciones de los actores se agruparon en tres tipos. El primero se refiere a los actores externos a la institución, funcionario del gobierno (DGESU) y funcionarios o responsables de los organismos de evaluación o acreditación (CIEES y Copaes). Estos actores son parte del campo organizacional de la educación superior, y están estrechamente vinculados con el diseño e implementación de las políticas educativas. Un segundo grupo es el de los funcionarios internos a la universidad, considerados responsables de las gestiones académica y administrativa; en el caso de la UAM-Iztapalapa fueron el secretario de la unidad, como equivalente al responsable de planeación institucional, el secretario académico de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, la coordinadora del Programa de Calidad y Evaluación para la Certificación de los Procesos Académicos y Administrativos y la coordinadora de la Licenciatura en Matemáticas, responsables de conducir el proceso de evaluación del mismo. Finalmente, el tercer grupo de actores corresponde a lo que podríamos denominar *responsables de programa y usuarios*. Se trata de los profesores, estudiantes y egresados, respectivamente.

### *Análisis de la estructura de la UAM-I*

La evaluación, entendida como una regla institucionalizada para mejorar la calidad de la educación superior en México, no ha tenido ningún impacto formal en el gobierno de la UAM-I. Derivado de la evaluación en la Licenciatura en Matemáticas no ha habido modificaciones en la forma y estructura de gobierno de esta casa de estudios, que ha sido establecida desde su fundación en la legislación universitaria.

El gobierno de la UAM descansa en una estructura orgánica formal que distribuye las funciones en diversos niveles de decisión, los cuales promueven la participación de la comunidad universitaria y que se encuentra establecida en la legislación de la Universidad, específicamente en la Ley Orgánica y en el Reglamento Orgánico.

En ambos instrumentos normativos quedan claramente establecidos los órganos de gobierno, sus ámbitos de acción, sus funciones y sus limitaciones.

De acuerdo con estos instrumentos normativos, en la Universidad hay órganos colegiados y personales. Los primeros son la Junta Directiva, el Colegio Académico, el Patronato, los Consejos Académico y los Consejos Divisionales. Los segundos son el Rector General, Rector de Unidad, Directores de División y Jefes de Departamento.<sup>13</sup> Además, existen las llamadas *instancias de apoyo* que contribuyen al cumplimiento de las funciones universitarias.<sup>14</sup>

El Colegio Académico es el máximo órgano de decisión de la universidad y está integrado por los órganos personales (Rector General, Rectores de Unidad y Directores de División) y por los representantes electos por sus respectivas comunidades, del personal académico y administrativo y de los estudiantes. Las decisiones que conducen el desarrollo de la universidad pasan invariablemente por este órgano de gobierno. Actualmente el Colegio Académico está integrado como se puede ver en el cuadro 4:

CUADRO 4. Integración del Colegio Académico de la UAM

Órganos personales		Representantes electos	Titulares	Suplentes
Rector General	1	Personal académico	12	12
Rectores de Unidad	5	Personal administrativo	4	4
Directores de División	15	Alumnos	12	12

Fuente: Elaboración propia, a partir de [www.uam.mx/colegioacademico](http://www.uam.mx/colegioacademico) [consulta: 24 de abril de 2012].

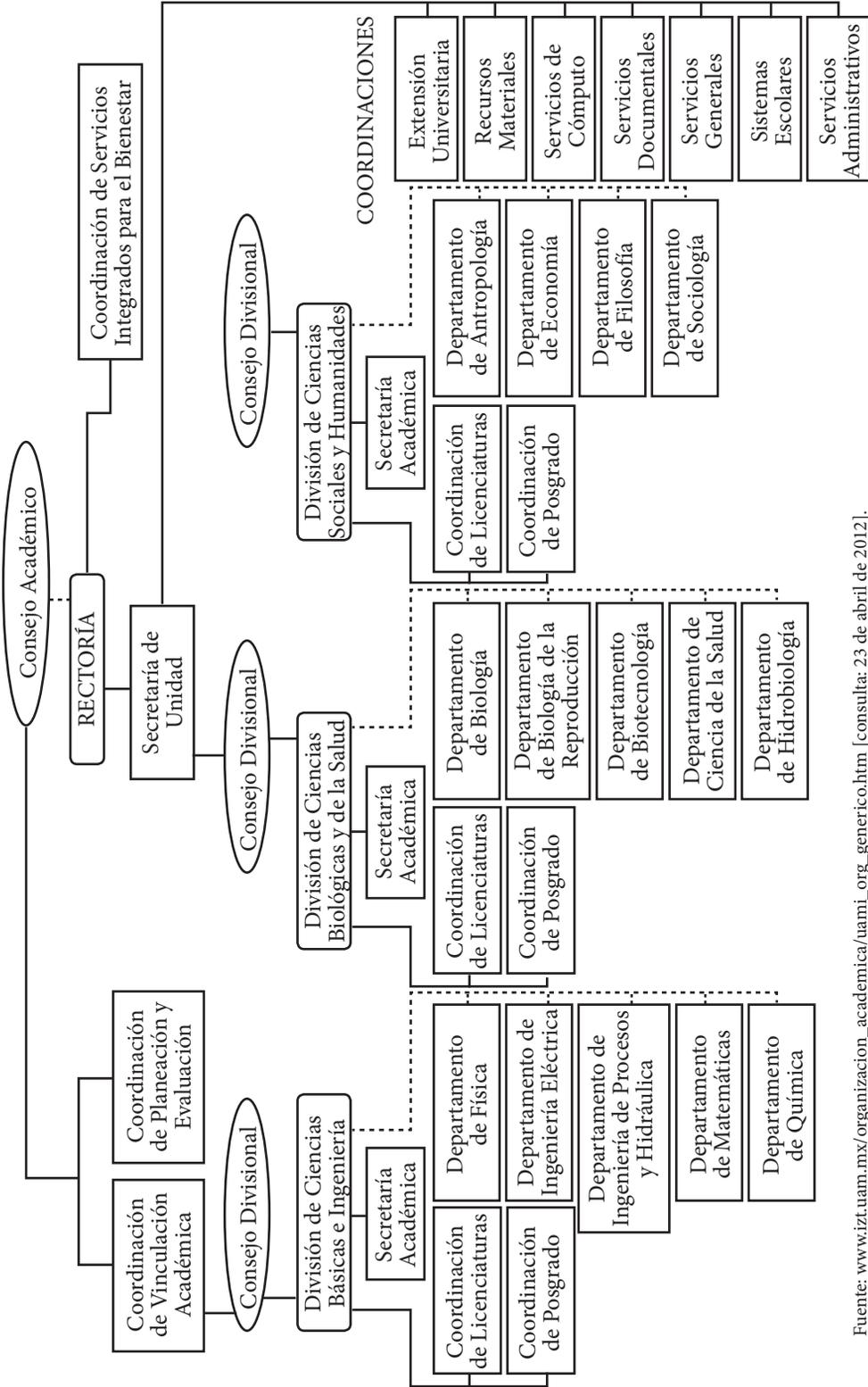
Los Consejos Académicos están integrados a su vez, por el Rector de Unidad, los Directores de División y los Jefes de Departamento como órganos personales; y los representantes electos del personal académico, del personal administrativo y de los estudiantes. Finalmente, los Consejos Divisionales se conforman por el Director de División, los Jefes de Departamento y los representantes electos del personal académico y de los estudiantes.

De acuerdo con la legislación universitaria, la UAM-Iztapalapa asume la estructura orgánica que se puede ver en la figura 1:

<sup>13</sup> La Junta Directiva y el Patronato tienen atribuciones relacionadas con el nombramiento de los órganos personales y las gestiones presupuestales.

<sup>14</sup> Secretario General, Abogado General, Tesorero General, Contralor, Auditor Externo, Secretario de Unidad, Secretario Académico de División, Coordinadores de Estudio de Licenciatura y Posgrado, Comisiones académicas departamentales, Jefes de Área y consejeros de especialidad profesional.

FIGURA 1. Organigrama genérico de la UAM-Iztapalapa



Fuente: [www.izt.uam.mx/organizacion\\_academica/uami\\_org\\_generico.htm](http://www.izt.uam.mx/organizacion_academica/uami_org_generico.htm) [consulta: 23 de abril de 2012].

Este modelo de organización de la UAM en general, y de la unidad Iztapalapa en particular, define claramente las responsabilidades que los órganos de gobierno tienen en el desarrollo y la conducción de los planes y programas de estudio. Al respecto, el Reglamento de Estudios Superiores de la Universidad establece los mecanismos para el diseño y la actualización de los planes de estudio y, para la adecuación y modificación o rediseño de los mismos. La realización de estas actividades se distribuye, de acuerdo con la normatividad vigente, en la dirección de la División, la jefatura del Departamento correspondiente, ambos órganos personales; y en la coordinación de estudios de licenciatura como instancia de apoyo. No obstante, las actividades de adecuación o modificación<sup>15</sup> de los planes y programas de estudio conciernen a los tres órganos colegiados.

La legislación universitaria no contempla la evaluación o la acreditación de programas como un mecanismo para promover la mejora de su calidad. No obstante, este tipo de procesos ha logrado su institucionalización en la universidad por medio de la planeación, como una función primordial para sistematizar las actividades de docencia, investigación, preservación y difusión de la cultura, y legislada en el Reglamento de Planeación de la Universidad y que deberá ser aprobada por los órganos colegiados correspondientes. Aunque este reglamento no señala específicamente las herramientas para realizar los procesos de planeación, sí da cuenta de los niveles de planeación (Universidad, Unidad, División y Departamento); los requerimientos mínimos con los que los documentos de planeación deben contar; su temporalidad (anual); la necesidad de vincular la planeación con la presupuestación; y la necesidad de la evaluación del logro o cumplimiento de los planes correspondientes.<sup>16</sup>

En este contexto y sin contravenir la legislación universitaria, la universidad en el ámbito general, las unidades, las divisiones y varios de sus departamentos, han incorporado a la planeación estratégica como la herramienta por

---

<sup>15</sup> Las adecuaciones son aprobadas por los consejos divisionales y se refieren a cambios en el nombre y seriación de las unidades de enseñanza-aprendizaje, unión, separación, supresión, adición o actualización de las mismas, cambios de trimestre, de modalidades de evaluación y de bibliografía. Las modificaciones podrían considerarse cambios relevantes en el perfil de egreso de la licenciatura (Reglamento de Estudios Superiores).

<sup>16</sup> El Reglamento de Planeación, en su artículo cuarto, establece una serie de actividades para desarrollar la planeación: I. Definición de los marcos normativos y axiológico; II. Visión diagnóstica; III. Visión a futuro; IV. Fijación de objetivos y metas; V. Priorización; VI. Estrategias; y VII. Evaluación. Estas actividades no son etapas a seguir, se trata de actividades flexibles, que se realizarán en la medida de las necesidades de cada ámbito.

excelencia promovida por la evaluación como política pública, para desarrollar sus procesos de planeación, misma que se materializa en los Planes de Desarrollo Institucional (PDI). Es en los PDI donde se incorporan y formalizan la evaluación y acreditación de programas, como estrategias de mejora de la calidad de los planes y programas de estudio de la Universidad en general, y de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería de la unidad Iztapalapa, en particular.<sup>17</sup>

Una vez que la evaluación y la acreditación alcanzaron el estatus de formalidad en la universidad, se requirió para su implementación, la disposición de los diferentes actores que se veían involucrados. La conducción del proceso de evaluación recayó en el responsable de la coordinación de la licenciatura, con el apoyo de la dirección de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería y de la secretaría de la unidad, como entidad responsable de las distintas áreas de apoyo como la biblioteca, el centro de cómputo, mantenimiento, etcétera. Según la percepción de los funcionarios de la universidad el proceso de evaluación de la licenciatura en Matemáticas de la UAM-Iztapalapa, se caracterizó por ser participativo, aunque encontró su principal resistencia en los profesores, derivado de la falta de sistematización de la información que ellos debían proporcionar y que les generaba trabajo adicional.

¿Cuáles son las cosas en las que nosotros en un momento batallamos o es difícil conseguir? Los profesores. Información de los profesores. A veces les solicitamos llenar un formato, porque es lo que nos pide el organismo, y es difícil. A veces no hay los medios como para que el profesor pueda entregar en tiempo y en forma esto, entonces, yo creo que ese es uno de los problemas que tenemos o nos enfrentamos (DGA, UAM).

Para este actor, la evaluación no ha influido en el gobierno de la universidad, se trata de un proceso externo que no implica que las instituciones deban transformar su estructura formal sino que, de acuerdo con su propia estructura,

---

<sup>17</sup> El PDI 2011-2024 de la UAM, señala como uno de sus proyectos “Elaborar programas que incidan en la mejora continua de la formación de los alumnos de licenciatura; en ellos se deben contemplar acciones para obtener y renovar las acreditaciones y evaluaciones de calidad y de seguimiento escolar, y que potencien el uso de metodologías para mejorar las capacidades de aprendizaje y rendimiento académico” (UAM, 2011: 38).

En la actualización del Plan Estratégico de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería, de la UAM Iztapalapa, se establece como acción “Asegurar y mejorar continuamente la calidad de los estudios de licenciatura” (UAM-Iztapalapa, 2011: 14).

respondan a las demandas que exige un proceso de evaluación para valorar la calidad del programa académico. Las áreas administrativas responsables de apoyar a la coordinación de la licenciatura en Matemáticas no nacieron con la evaluación, ya existían reconocidas en la estructura formal de la Universidad y únicamente contribuyeron para llevar a buen puerto el proceso.

En la percepción de los profesores, la evaluación del programa se realizó por una “presión” externa, principalmente por la asociación que hay entre la evaluación y el financiamiento extraordinario que se recibe por la vía de otros programas gubernamentales. En el proceso, si bien se intenta incluir a los grupos académicos para propiciar un ejercicio de reflexión y evaluación del programa, en realidad se concluye con un proceso apresurado que busca atender los requerimientos de la instancia evaluadora y que provoca burocratismo por los formatos, datos e información que debe incluir el reporte de evaluación.

El cambio organizacional que se supone debe inducir la evaluación, en la visión de los profesores, en realidad se constituye en un acto de simulación que implica responder positivamente a cada uno de los indicadores, a pesar de que muchos de ellos no representen una verdadera valoración de la calidad del programa de estudio en cuestión. Ello se agrava porque en la universidad no hay áreas administrativas que apoyen en la realización del proceso de evaluación, lo que genera una sobrecarga de trabajo que retrasa las actividades de investigación y de docencia que ellos deben realizar y que, según su apreciación, redundan en la calidad del programa; de hecho, los profesores no otorgan credibilidad al proceso de evaluación y no lo consideran un motor de cambio o impulso para mejorar la calidad del mismo.

### *Efectos de la evaluación y la acreditación: ¿por qué y para qué evaluar?*

La evaluación y la acreditación de programas fueron introducidas en el campo de la educación superior mexicana, como innovaciones que permitirían mejorar su calidad y, al mismo tiempo, su eficiencia. Sin embargo, en el caso de la evaluación de la Licenciatura en Matemáticas de la UAM la investigación realizada permitió observar que la evaluación se ha constituido en un mito racionalizado (Meyer y Rowan, 1991) y está más asociado a ciertos incentivos materiales, como el financiamiento, especialmente el extraordinario, derivado del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional.

Sí, pensamos en los recursos públicos que ofrece el Estado como para poder operar las Instituciones de Educación Superior, yo creo que no tiene mucho que ver con la acreditación, digo, en la UAM si pensamos el [...], a lo mejor, 90 o 95%, me falla ahorita, de las licenciaturas o posgrados están acreditados y yo no creo que yo haya hecho que le den más presupuesto o menos presupuesto. (DGA, UAM).

No se observa, sobre todo en la perspectiva de los docentes, convencimiento de que haber participado en la evaluación tenga implicaciones en la mejora de la calidad del programa. Se trata más bien de una regla institucionalizada que se ha erigido en el campo organizacional y que condiciona la acción colectiva al interior de la universidad, al establecer desde fuera una única forma de valorar la calidad en la educación superior.

Para los profesores, la evaluación del programa no aportó elementos que contribuyeran a una real mejora académica del mismo. Tampoco se observa que sea una fuente de prestigio y reputación, puesto que los profesores afirman que estos elementos se derivan del lugar que históricamente ha ocupado la licenciatura en el campo de la educación superior, específicamente en el estudio de las matemáticas, del trabajo de investigación y de las relaciones de trabajo de los profesores con instituciones nacionales e internacionales. Sin embargo, consideran que dado el nivel de influencia que tienen actualmente este tipo de mecanismos que suponen el aseguramiento de la calidad, no haberlo hecho puede traducirse en mostrar a la universidad y a la propia licenciatura, vulnerables e incluso, como señalan Meyer y Rowan (1991: 90), “negligente e irracional”.

En cambio, el esquema de evaluación aplicado, que derivó en la obtención de un “sello de calidad”, afectó de manera negativa las actividades académicas que los profesores venían realizando, al “imponer” otras cargas de trabajo y, por tanto, modificar las funciones que los docentes deben realizar de acuerdo con la estructura formal de la Universidad, reafirmando con ello la idea de que hay una gran brecha entre la organización formal y la informal y que una regla externa, como podría considerarse a la evaluación, evidencia la escasa coordinación que hay entre los profesores y los responsables de coordinar este proceso (Weick, 1976). Con ello también se evidenció una separación entre el desarrollo de las tareas legitimadoras (proceso de evaluación) y las tareas que proveen eficiencia en el campo. Es muy probable que ambas se hayan realizado, pero los efectos de unas y otras no necesariamente se han valorado.

A diferencia de los profesores, los funcionarios reconocen a la evaluación como una regla institucionalizada que tiene efectos, no sólo en la obtención de los recursos económicos que la UAM puede conseguir al participar en este proceso, sino también en el prestigio y la reputación del programa. Hay un efecto legitimador en la evaluación que la coloca como un mito racionalizado en el campo de la educación superior y que promueve la imagen de una universidad adecuada racional y moderna (Meyer y Rowan, 1991: 83), independientemente de su eficacia para mejorar la calidad del programa.

Sea por el acceso a incentivos económicos, como puede ser el financiamiento extraordinario para la Universidad, o sea por la necesidad de legitimar en el campo de la educación superior a la Licenciatura en Matemáticas, es posible reconocer en la adopción de la evaluación un proceso de isomorfismo que se origina de las relaciones entre la Universidad y su ambiente, específicamente entre la Universidad y los actores involucrados en el diseño, la implementación y la evaluación de políticas públicas en educación superior. El programa, por tanto, debe cumplir con los indicadores y los criterios establecidos por el organismo evaluador, independientemente de la contribución de esa evaluación al fortalecimiento de la práctica educativa o de las actividades de enseñanza-aprendizaje. La evaluación se constituye como una “recompensa ceremonial” que puede ofrecer poder interno y externo a la organización. “Es decir, la actividad tiene un significado ritual: mantiene las apariencias y da validez a una organización” (Meyer y Rowan, 1991: 96).

Esta necesidad de mantener la legitimidad, el prestigio y la reputación de la universidad, intensifica la burocratización, el isomorfismo y la homogenización y, por tanto, promueve el uso de prácticas organizacionales cada vez más semejantes entre las universidades, obviando así la diversidad disciplinar y la posibilidad de mecanismos alternos a los impulsados por las políticas públicas. La evaluación y la acreditación se constituyen en el campo organizacional como las únicas vías, reconocidas por actores internos y externos, para mejorar la calidad de los programas educativos.

Como señalan Meyer y Rowan (1991: 89), “el isomorfismo institucional promueve el éxito y la supervivencia de las organizaciones. Al incorporar estructuras formales legitimadas exteriormente se incrementa el compromiso de los participantes internos y de los componentes externos”. En el caso de la evaluación de la Licenciatura en Matemáticas, se producen al mismo tiempo los dos tipos de isomorfismo institucional propuesto por DiMaggio y Powell

(1991): el coercitivo y el mimético. En el primer caso, si bien la evaluación de los CIEES no se encuentra establecida en una norma o en un esquema legal del Estado, forma parte de marco institucional que las universidades están obligadas a cumplir para recibir financiamiento extraordinario de éste. Ello ha propiciado el incremento en el número de Instituciones de Educación Superior que se someten a procesos de evaluación y acreditación. La Licenciatura en Matemáticas de la UAM-Iztapalapa es un claro ejemplo de ello, pues a pesar de la resistencia que por muchos años mostraron los profesores a participar en la evaluación, finalmente en el 2008, concluyeron con un proceso que para ellos a todas luces resultaba poco eficiente para mejorar la calidad del programa.

Como mecanismo de isomorfismo mimético, la evaluación de la Licenciatura en Matemáticas puede explicarse también como una forma de disminuir la incertidumbre simbólica que se generó en el campo organizacional, al establecerla como única opción reconocida para mejorar la calidad. El modelo de evaluación es el mismo para todos los programas y, por tanto, cada vez se asemeja más la forma en que las organizaciones universitarias lo estructuran, lo implementan y lo presentan al organismo evaluador. De aquí que, “los principales factores que las organizaciones deben tener en cuenta son las otras organizaciones” (Aldrich, 1979: 165; cit. por DiMaggio y Powell, 1991).

Por tanto, este proceso de isomorfismo institucional coercitivo y mimético que vivió la Licenciatura en Matemáticas, ha tenido otros efectos diferentes al objetivo original para el cual fueron diseñadas, mejorar la calidad y la eficiencia del programa y del propio Departamento de Matemáticas de la UAM-Iztapalapa. En este sentido, los procesos y los resultados de evaluación y de acreditación de programas enfrentan problemas vinculados con las relaciones que mantienen con el ambiente. Si bien contribuyen en cierta medida a dar legitimidad al programa hacia el exterior, las comunidades académicas insisten en la baja credibilidad que estos procesos reflejan al interior de la universidad. Así, el intentar dar respuesta a un esquema impuesto desde afuera y desde arriba, a partir de un conjunto de estándares, se generan una serie de tensiones que tienen implicaciones negativas para el desarrollo del programa académico.

Desde la perspectiva del organismo gubernamental, la evaluación y la acreditación, introducidas como innovaciones para mejorar la calidad de los programas, generan actualmente prácticas negativas que no contribuyen al fortalecimiento de los criterios de desempeño académico, dado que hay una relación de costo/beneficio entre los organismos acreditadores y las organizaciones

educativas, principalmente los reconocidos por el Copaes, en virtud de que los primeros tienen su principal fuente de financiamiento en las funciones de la acreditación, y las segundas requieren, a su vez, acreditar los programas académicos y tener acceso a los beneficios que en este momento pueden generarles. Ello ha conducido a una pérdida de credibilidad de los procesos de acreditación, pues se asumen sólo como medios que utilizan tanto las universidades, como los organismos acreditadores; pero no como fines para mejorar la calidad.

En cambio, los funcionarios de la universidad consideran que la evaluación pierde credibilidad por la alta burocratización que lo caracteriza.

Siento que podemos caer en el asunto de convertir ese proceso en un proceso formal, eso quiere decir, vamos a llenar un montón de papeles, hay que llenar un montón de cosas, y a veces el proceso es tan extraordinariamente penoso que, solamente, el propio proceso inhibe la posibilidad de hacer una crítica real, o sea, yo tengo que llenar esos papeles, y me propongo a llenarlos y los lleno, punto. Pero sí, yo creo que muchas veces no funciona, creo que entre muchas cosas, porque creemos que es un proceso burocrático y no un proceso académico, en algún momento se rompe la cadena, entonces estamos haciendo algo completamente formal (Coordinadora de la Licenciatura en Matemáticas).

Además, hay una percepción generalizada de que otros actores como los estudiantes potenciales, los padres de familia, el mercado laboral y las asociaciones gremiales o profesionales, prácticamente no reconocen a la evaluación y a la acreditación como un instrumento de mejora de la calidad de la educación superior.

### *De los efectos de la evaluación en la práctica educativa de la Licenciatura en Matemáticas*

La hipótesis que subyace a las políticas públicas impulsadas por el Estado desde fines de la década de 1990, es que una modificación en las reglas de conducción de las universidades, específicamente la evaluación de los CIEES, mejoraría la calidad de los programas educativos y, por tanto, de la educación superior. El proceso de evaluación de la Licenciatura en Matemáticas, por el Comité de Ciencias Naturales y Exactas de los CIEES, de la UAM-I concluyó en 2008 con la

obtención del nivel 1 otorgado por los CIEES, colocándolo como un programa “reconocido por su buena calidad”.

No obstante, en el trabajo realizado podemos distinguir que este proceso significó visiones diferentes de cambio organizacional, en el ámbito de la gestión docente y de mejoramiento de la calidad del programa a partir de la percepción de los diferentes actores considerados en el estudio. La valoración de los efectos se midió en tres aspectos de cambio y/o mejora: 1) en los procesos de diseño de los planes y programas de estudio, 2) en los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, y 3) en la incorporación de innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el ámbito de los actores externos existe pleno convencimiento de que la evaluación ha conducido a modificar ciertas prácticas y procesos en el diseño de los planes y los programas de estudio, principalmente en el ámbito de su temporalidad, su pertinencia y su actualización. Especialmente resalta la dinámica que la evaluación ha imprimido a las relaciones entre el diseño de los planes y los programas de estudio y su relación con lo que demanda el mercado laboral. No se observa en la visión de este tipo de actores alguna forma de homogenización curricular, derivada de la evaluación, pues los criterios e indicadores respetan el perfil de cada uno de los planes de estudio y se identifican elementos clave que tienden a diferenciar a los programas, por ejemplo, la planta docente.

Sí. De hecho en PIFI se pide cada determinado tiempo la actualización del plan de estudios con base en estudios de demanda de empleadores y de seguimiento de egresados y se financia por PIFI [...] hay carreras en donde se requiere que, no en todas se requiere que tengan ejercicio de la profesión [...] (DGSU).

Entonces ahí es donde... es el otro elemento que, con esto se los estoy ejemplificando que el aseguramiento de la calidad tiene que ver: la orientación de la oferta, la pertinencia de la propia oferta, la orientación... el desarrollo de la oferta y estos aspectos sociales que, pues son una desiderata (CIEES).

Las IES realizan grandes cambios (en su planes de estudio) al ser sujetos de evaluación con fines de acreditación (Copaes).

En la visión de los funcionarios de la UAM-Iztapalapa, la evaluación de los CIEES no fue el motor que impulsó los cambios y la actualización del plan y los programas de estudio de la Licenciatura en Matemáticas, con el fin de mejorar

su calidad. La universidad para ello, tiene establecidos procesos claramente definidos en su legislación, sin embargo, sí se constituyó en un elemento dinamizador para considerar algunos aspectos que hoy son relevantes para los planes y programas de estudio, como la flexibilidad curricular y la movilidad de estudiante y profesores.

Actualmente, dado que los organismos acreditadores nos lo han recomendado, en el marco de referencia, por ejemplo de los CIEES, [...] aprobamos en el 2008, el sistema divisional de estudios a nivel licenciatura, en donde se establece un porcentaje de materias optativas, que en este caso refrendan lo que ya estaba establecido a nivel nacional [...] (Autoridad de la Facultad).

Las modificaciones a los planes de estudio han obedecido a las evoluciones de la sociedad, como ya lo he mencionado, el cierre de carreras es un tema muy difícil en una universidad pública con cierta vocación, tenemos carreras con baja demanda, pero estamos de alguna forma tratando de instaurar los mecanismos que nos ayuden a hacerlas, digamos, más atractivas, en la medida de lo posible (Autoridad de la Facultad).

La posición de los profesores en este sentido es diferente. Ellos no atribuyen influencia alguna de la evaluación realizada por los CIEES, en los procesos de diseño y actualización de los planes y programas de estudio. En su percepción, la UAM-I y el Departamento de Matemáticas ha tenido claro el perfil del matemático que se pretende formar y sus ámbitos de influencia. Consideran que el motor de cambio en la Universidad no es la incorporación de procesos de evaluación, por el contrario, algunos los observan como un obstáculo para la realización de su trabajo. Ni siquiera observan que haya un intento por homogeneizar la currícula entre los distintos programas de estudio de matemáticas en el país, pues la diferencia clave en ello es la capacidad de la planta docente y el trabajo de investigación que en el Departamento de Matemáticas se realiza.

Todo el proceso de acreditación duró cinco años... cinco años para armar todo eso... prácticamente nada caminó por tener que hacer este trabajo. Si usted voltea esas carpetas son... fue el trabajo que se hizo para la acreditación y estoy seguro que eso no ha salido de esta oficina... así que eso no tiene ningún impacto (Profesores, UAM).

La División de la UAM realiza sus ejercicios de planeación para ayudar a la División y a sus Departamentos a ver hacia el futuro, aunque el sentir de algunos de sus profesores es que, en ocasiones, la planeación no avanza hacia la implementación. La actualización de programas de estudio es un ejercicio que la UAM ha realizado de manera periódica y no sólo con la incorporación de la evaluación. Para los profesores, la incorporación de los procedimientos para la acreditación ha dificultado las formas de planear el rumbo de la División, esto se refleja en algunos criterios que se han asumido como de pertinencia, con el fin de que los programas respondan a los criterios de evaluación.

CUADRO 5. Efectos de la evaluación en el diseño del plan y los programas de estudio

Criterios de pertinencia	Aspectos relevantes de la entrevista
Teoría	Por ejemplo, la teoría actualmente se debe impartir en cuatro horas a la semana, dos sesiones de dos horas... se redujo en tiempo... lo que no se redujo fue el contenido del programa, de manera que se batalla más para cumplir con el programa al 100%, en el plazo y el ritmo adecuado, para que el estudiante pueda desempeñarse e ir adquiriendo de manera continua el conocimiento.
Seriaciones	Dificultan porque han hecho modificaciones a los planes y programas de estudio, en los cuales en ciertos cursos uno no puede avanzar... porque han mermado ciertos programas de estudio, en particular el de Matemáticas han quitado ciertas seriaciones.
Docencia	Y a lo mejor... vamos en buen rumbo, pero exige de nosotros un cambio de visión, un cambio de cómo da uno la clase, de cómo percibe uno la enseñanza, de cómo durante muchos años hemos dado clases de cierta manera, y de repente tenemos que pensar de otra manera y nos está costando trabajo... insisto, nada tiene que ver con la acreditación, eso es por la planeación de la División, por la preocupación de nosotros en los Departamentos de mejorar nuestra docencia, y por la necesidad ante este mundo cambiante que está allá fuera, de adecuarnos nosotros también a los cambios, para proveer a los alumnos de las herramientas adecuadas. O sea, todo cambia y tenemos que ir cambiando.
Trimestre cero	La incorporación de un curso propedéutico, trimestre cero, en los programas de estudio es algo que los profesores consideran importante en la formación. Enfatizan que ese cambio se realizó mucho antes de iniciar con los procesos de acreditación. Ese curso ha sido evaluado y se reconoce que ha funcionado para mejorar la formación de los alumnos.

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas.

La perspectiva positiva que tienen los actores externos sobre este ámbito es generalizado. Tanto la DGSU, como los CIEES y el Copaes, señalan que la evaluación y/o acreditación se han constituido como un elemento dinamizador para incorporar nuevos métodos y procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, que se reflejan principalmente en el diseño de los planes y programas de estudio mediante la incorporación de criterios de flexibilización, movilidad inter e intrainstitucional y de articulación entre la licenciatura y el posgrado. Se hace hincapié en la importancia que los procesos de evaluación y acreditación otorgan al aprendizaje centrado en el estudiante, en contraposición con lo que comúnmente se ha denominado enfoque tradicional.

En la visión de los funcionarios, más que incidir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación ha permitido mejorar el seguimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes, sobre todo en una licenciatura como la de Matemáticas, con baja eficiencia terminal (como la tipifica su coordinadora). Resulta relevante el énfasis en la necesidad de respetar la especificidad disciplinar, asunto que no siempre consideran las evaluaciones externas, por el tipo de indicadores que utilizan. Por ello, es el claustro docente el que ha trabajado por mejorarlos, pero no a partir de la evaluación realizada a la licenciatura, sino como una forma de resarcir las deficiencias que tienen los estudiantes y con el fin de formar matemáticos que puedan insertarse en el mercado laboral.

Déjeme le contesto por mi parte, mire... ve éstas [*muestra hojas con ejercicios matemáticos*] ¿no?, es mi clase preparada. Esto, esto mismo, lo hacía hace treinta años. En el momento que yo llego a mi clase, y yo paso una raya, y ellos me ven pintando la raya, y poniendo el punto fuera, y haciendo las cosas, ellos están participando conmigo. Si yo llego y les doy allí una raya que está pintada, ya esa parte se está perdiendo. Pero si yo tuviera que escoger entre las metodologías modernas hechas y esto, yo me quedo con esto, yo creo que es mejor (Coordinadora de licenciatura).

En la percepción de los profesores, el mejoramiento de las prácticas educativas es un aspecto muy complejo en las universidades. Implica procesos de transformación de largo aliento y el compromiso de todos los actores, pero ello no necesariamente se deriva de los procesos de evaluación y acreditación. La propia evaluación de las actividades desarrolladas por los profesores, ha propiciado que éstos orienten sus actividades hacia lo que está mejor valorado

en términos de los esquemas institucionales de evaluación, y en el caso de la UAM los profesores afirman que, dado el modelo de organización académica, dicha actividad es la investigación.

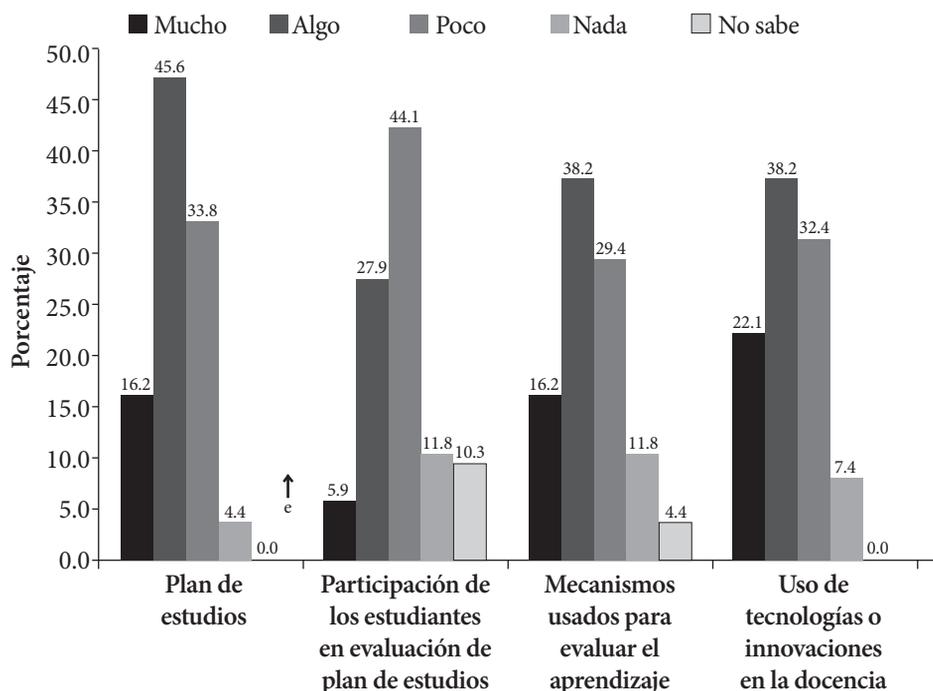
El verdadero reto se encuentra en que sus actores se apropien de la calidad, para cambiar sus prácticas. Algunas IES ya cuentan con salas de videoconferencias, pero pocas veces las utilizan (Profesor de la UAM).

[...] estamos viendo siempre nuestros intereses y no vemos lo que realmente importa, que los muchachos se formen de manera más adecuada (Profesor de la UAM).

[...] sí se cambia en relación con los modelos de enseñanza-aprendizaje, primero es de carácter más individual... en la mayoría de los casos no ha permeado un nivel en que se sienta un cambio significativo en los modos de hacer la educación en el Departamento (Profesor de la UAM).

Desde la perspectiva de los estudiantes, los cambios o modificaciones que se perciben a raíz de la evaluación en los aspectos abordados, se ubican principalmente en la categoría de “algo” y “poco”. En cuanto a modificaciones o cambios en el plan de estudios como efecto de la evaluación, 45% de los estudiantes encuestados afirma que poco, y sólo 16% observa modificaciones en el diseño de los planes y programas de estudio. De hecho, prácticamente 90% de los estudiantes afirman tener muy poca participación en la evaluación y mejoramiento del plan de estudios. En cuanto a los mecanismos utilizados por los profesores para evaluar el aprendizaje, sólo 16% de los estudiantes encuestados menciona que éstos cambiaron; mientras que 41% no aprecia transformación alguna. Finalmente, tampoco se observa una incidencia elevada en el uso de tecnologías o innovaciones en la docencia, aunque en este rubro destaca que sólo 7.4% afirma que “nada” y se eleva el porcentaje de estudiantes (22.1%) que valora positivamente el usos de tecnologías (Gráfica 1).

GRÁFICA 1. Cambios y mejoras en la Licenciatura en Matemáticas de la UAM-I, según la percepción de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia, con base en la encuesta aplicada a los estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas.

## Conclusiones

Las Instituciones de Educación Superior en México se han visto sometidas, desde hace ya dos décadas, a la evaluación como el eje estratégico de la política pública para mejorar el desempeño en el nivel de las instituciones y del sistema en su conjunto. La evaluación y la acreditación se han constituido como los procesos institucionalizados por excelencia para mejorar la calidad de los programas académicos impartidos por las universidades; sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, su efecto ha sido limitado.

Tanto la acreditación como la evaluación en la UAM han sido implementadas respondiendo más a prácticas coercitivas y normativas, sin embargo, no son procesos que garanticen la calidad educativa que tanto se ha promovido en el entorno de la educación superior mexicana. En el caso de la UAM, la evaluación no ha tenido influencia alguna en la estructura de la Universidad, y sólo se detectan

cambios en muy pocas prácticas de gestión que podrían contribuir a un mejor desempeño del programa académico, por ejemplo, en el esquema de seguimiento de egresados.

Paradójicamente, en el ámbito de las universidades públicas la UAM ha sido la universidad-laboratorio, donde se han implementado varios de los programas de política pública para, posteriormente, ser impulsados en el resto de las universidades públicas del país. Sin embargo, en el caso de la evaluación y la acreditación de programas, una participación más activa de la universidad en general es reciente, y se asocia al momento en que aparece en la escena de la educación superior el PIFI. Así, es altamente probable que este aumento en la participación de la universidad en la evaluación y la acreditación de programas esté asociada a la relación existente entre tales mecanismos y el financiamiento extraordinario a concurso promovido por el gobierno, mediante el PIFI.

Derivado de la investigación realizada, en el caso de la Licenciatura en Matemáticas de la UAM-Iztapalapa, la evaluación como instrumento de política educativa no representa una fuente de mejora de la calidad, de acuerdo con la visión de los profesores y en parte de los estudiantes. Estos dos actores son relevantes en la medida en que pueden considerarse los ejecutores directos del plan de estudios. El proceso de evaluación de la Licenciatura en Matemáticas de la UAM-I enfrentó una serie de dificultades derivadas de los problemas de comunicación y apoyo de las áreas administrativas a los responsables académicos del Departamento. La falta de un sistema de información estructurado y eficiente sigue siendo un asunto pendiente que dificulta la posibilidad de una toma de decisiones más adecuada.

De acuerdo con los resultados de la investigación, los criterios e indicadores establecidos por los CIEES, organismo evaluador de la Licenciatura en Matemáticas, se caracterizan por su carácter cuantitativo y general, pero no profundizan en los aspectos más importantes que podrían apoyar el buen desempeño y la conducción del programa académico. Tanto los funcionarios, como los profesores del programa, observan a la evaluación como un buen intento por establecer referentes mínimos de calidad para los programas académicos; no obstante, su alcance es limitado y sólo permiten hacer un recuento de los requisitos mínimos que la universidad debe procurar y de su ordenamiento. De hecho, para los profesores se trata de un proceso sumamente burocrático que los aleja de sus funciones sustantivas, docencia e investigación, y que pocos efectos tiene sobre la calidad del programa. Muchas de las actividades que implican el

cumplimiento de los indicadores y los criterios establecidos por el organismo evaluador, se han venido realizado por la universidad y por el programa, antes de que la evaluación se implementara como proceso para mejorar la calidad.

Para alcanzar un nivel de calidad educativa, la evaluación debería tender a un análisis detallado y sistematizado de los diferentes ámbitos dentro de la institución, entre ellos las relaciones entre las gestiones académica y administrativa, las cuales operan actualmente más como espacios separados que como sistemas sinérgicos. Otro aspecto relevante es el de los procesos de enseñanza-aprendizaje que, tal como hoy opera la evaluación de pares, pasan desapercibidos. Éste sería un punto medular en la evaluación, pues es allí donde hay un efecto directo en la calidad de la formación de los estudiantes.

En el mismo sentido, otro aspecto relevante en el caso de la Licenciatura en Matemáticas es la insistencia de los indicadores y criterios por promover en los programas el uso de ciertas estrategias de enseñanza-aprendizaje que se consideran como novedosas, pero que no reconocen las particularidades de las disciplinas. Es decir, no necesariamente las llamadas “estrategias tradicionales” no funcionan; esto depende de su uso y de la naturaleza de los contenidos de cada curso. Intentar homogenizar es nuevamente promover un pensamiento unilateral, en el que la diversidad se reduce y el isomorfismo se recrudece.

Las recomendaciones, que la Licenciatura en Matemáticas recibió del organismo evaluador, dan cuenta de que se trata de un programa académicamente consolidado, tal vez por ello sus profesores observan pocos beneficios del proceso realizado. Sin embargo, también puede ocurrir que en general las instituciones cumplan con los criterios e indicadores establecidos pero, en un ejercicio de reflexión, cada una de ellas sabe hasta dónde cumple y cómo lo hace. Aquí es claro que las recompensas económicas y simbólicas juegan un rol principal, pues la relación financiamiento-prestigio-evaluación es inminente.

A pesar de que la evaluación se ha institucionalizado, se observa un ambiente caracterizado por la desconfianza de las instituciones hacia los organismos evaluadores y acreditadores. Por ello se requiere de una revisión exhaustiva de los criterios y los procedimientos de la evaluación como mecanismo para mejorar la calidad, a fin de establecer estrategias que contribuyan a romper con la inercia y el isomorfismo institucional que hoy caracteriza a la evaluación. Las tensiones generadas entre legitimidad y eficiencia son también una evidencia de la necesidad de revisar los procesos actuales, para que se redimensione su función como verdaderos agentes de mejora e inductores de cambio organiza-

cional positivo, y no sólo como parte del esquema de estímulos en la relación evaluación-financiamiento-prestigio- cambio institucional.

Es urgente recuperar y potenciar las prácticas que un programa consolidado como el que la Licenciatura en Matemáticas ha establecido, para ubicarse en el nivel que se encuentra. Sin embargo, también es posible identificar la necesidad de cambios que no se derivaron de la evaluación del programa.



## CAPÍTULO 4

### PRÁCTICAS INSTITUCIONALES Y SU RELACIÓN CON LA ACREDITACIÓN EN CHAPINGO. EL CASO DE LA INGENIERÍA EN FITOTECNIA

*María Elena Quiroz Lima\**

Las políticas para el aseguramiento de la calidad de la educación superior en México incluyen la acreditación de programas educativos como un elemento característico. De manera formal, la acreditación se asocia con el mejoramiento continuo de los programas para alcanzar la calidad educativa. Sin embargo, es común que ese propósito pase a segundo término y que las Instituciones de Educación Superior (IES) busquen la acreditación de programas para obtener mayores recursos y/o para mejorar su imagen ante la sociedad.

En este capítulo se analizan las prácticas institucionales de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) en relación con la acreditación del programa Ingeniero Agrónomo Especialista en Fitotecnia. Para la redacción de este apartado se tomó como base, lo expresado por profesores, directivos y alumnos. Las prácticas institucionales se entienden como las acciones que realizan los actores en una organización, las cuales implican legitimidad cognitiva, conocimiento tácito de la organización y la estabilidad organizativa para desarrollar procesos particulares (Spears, 2008) determinados por la estructura institucional.

El análisis se realiza desde la perspectiva del nuevo institucionalismo (Powell y DiMaggio 1999, Zucker 1999, Ramírez 2006, Scott 2008), ya que nos

---

\* Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Oaxaca.

permite explicar la forma en la que las prácticas institucionales de los actores favorecen u obstaculizan la implementación de procesos de cambio organizacional. Se inicia con una breve reseña histórica de la UACH y se muestran aspectos generales del programa de Fitotecnia para dar paso al análisis propiamente, el cual se presenta en dos grandes dimensiones: 1) organización, 2) programa de estudios. Estas dimensiones se trabajaron mediante dos categorías: 1) inercia institucional y 2) cultura institucional, respectivamente.

### La Universidad Autónoma Chapingo

La UACH es una institución mexicana federal de carácter público fundada en 1974. *Chapingo* como también se le conoce, goza de prestigio académico y se distingue de otras universidades por tener en la agronomía su objeto de conocimiento. Quizá la distinción más significativa de la UACH se encuentra en sus políticas institucionales orientadas a favorecer la incorporación de alumnos provenientes de las áreas rurales de México, algunos de ellos de origen indígena, y proporcionarles apoyo asistencial durante su estancia académica.

La UACH tiene sus orígenes en la Escuela Nacional de Agricultura (ENA), fundada en 1854 en el Convento de San Jacinto, Distrito Federal. En 1923, durante el periodo presidencial de Álvaro Obregón (1920-1924), la ENA se trasladó a la ex-hacienda de Chapingo, en el municipio de Texcoco, Estado de México, justo dos años después de haberse creado la Secretaría de Educación Pública. Los principios y el espíritu de la Revolución mexicana se reflejan en su lema: “Enseñar la explotación de la tierra, no la del hombre”, mismos que se observan en su Capilla Riveriana con murales pintados por Diego Rivera. Estos principios que han guiado las acciones de la UACH se siguen manteniendo. En 1959 se creó el Colegio de Postgraduados y en 1974 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación*, la Ley que crea la Universidad Autónoma Chapingo (UACH, 2012).

El significado de Chapingo tiene dos explicaciones, ambas se derivan del náhuatl con la composición de diferentes etimologías. La primera se forma con *chan-nido* y *pinacatl*-pinacates, que significa “Nido de pinacates”. La segunda se conforma con *tzpini*-cosa-espinoza y *co*-lugar que significa “Lugar de cosas espinosas” (ANECH, 2012).

La UACH tiene como misión impartir educación de nivel medio superior y superior; desarrollar investigación científica y tecnológica ligada a la docencia;

preservar, difundir y acrecentar la cultura; pugnar por transferir oportunamente al sector rural las innovaciones científicas y tecnológicas. Así mismo, procura una adecuada planificación de la agricultura y de los servicios que ésta requiere, para formar profesionales, docentes, investigadores y técnicos altamente capacitados, con juicio crítico, nacionalista, democrático y humanístico. Lo anterior, con el propósito de elevar la calidad de vida de la población rural y contribuir así al desarrollo nacional soberano y sustentable (UACH, 2012).

La visión de la UACH apunta hacia la pertinencia, el liderazgo y el reconocimiento nacional e internacional de la calidad de su educación; de los servicios e innovaciones científicas y tecnológicas que realiza. Se proyecta hacia la identidad y el desarrollo nacional soberano, sustentable e incluyente, mediante el mejoramiento de las condiciones económicas, sociales, culturales y de calidad de vida de la población rural y marginada. Educa integralmente a sus estudiantes y los hace tolerantes, emprendedores, sensibles y capaces de adaptarse a los rápidos cambios que la modernidad exige. Su estructura, su organización y sus programas académicos, son flexibles y permiten la actualización permanente (UACH, 2012).

Como se puede observar, la proyección de la agricultura y la transferencia de las innovaciones a la población rural para elevar la calidad de vida de ese sector, son aspectos que dieron origen e identidad a la UACH, los cuales se mantienen, ya que son su razón de ser. Su visión hacia el 2025 se amplía con la incorporación de las propuestas de organismos internacionales para la educación del siglo XXI, con la inclusión de calidad, flexibilidad curricular y educación para la vida.

La máxima autoridad de la UACH es la comunidad universitaria, la cual puede manifestarse directamente en la asamblea general o bien de forma indirecta con la elección de los representantes al Honorable Consejo Universitario (HCU). Sin embargo, el análisis que la UACH realiza en su Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025 muestra que esta estructura presenta contradicciones desde la constitución del máximo órgano colegiado. Ejemplo de ello es que para la elección de rector, los alumnos se convierten en mayoría, lo cual genera procesos de tipo político más que de tipo académico. En el HCU también existen problemas; aquí se mencionan algunos: a) diversidad de atribuciones y responsabilidades con acciones y procedimientos distintos; b) amplitud y ambigüedad en las temáticas o asuntos universitarios que deben atenderse, y c) carencia de reglamentos, lo que repercute negativamente en el desarrollo de las funciones ese organismo. En el mismo Plan de Desarrollo se señala que existen procesos bási-

cos universitarios sin lineamientos normativos que los regulen, como: legislación universitaria, procesos electorales y plebiscitos, distribución y ejercicio del presupuesto universitario, estructura universitaria y planeación, entre otros. Dichas situaciones exigen elevar el nivel de credibilidad, así como definir con claridad lo que debe discutir y decidir el Consejo, sobre todo en lo que concierne a las políticas de desarrollo, los reglamentos y las normas de conducta de todos los integrantes de la institución (UACH, 2009).

En la UACH se observa el interés por definir y establecer las normas que regulen las funciones y las acciones de los diferentes actores universitarios para ser una institución más eficiente. La preocupación de esta casa de estudios por contar con mecanismos de evaluación que garanticen la calidad de la educación superior y armonicen con los requerimientos sociales y productivos inició en 1989 con el entonces rector de Chapingo, Carlos Manuel Castaños. La UACH reconoce que la política del Estado mexicano para la educación superior implica la acreditación de programas (cuadro 1), por lo que integra en su Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025 la planeación y evaluación institucional para la mejora de su modelo educativo (UACH, 2009). Es importante señalar que la UACH contaba desde 1973 con un Departamento de Planeación, el cual se transformó en 1978 en la Unidad de Planeación, Organización y Métodos (UPOM). Para 2012, la UPOM tiene como misión asesorar a la Rectoría de la Universidad en la instrumentación, seguimiento y evaluación del Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025. Como se puede observar, ya se incluye a la evaluación como parte de sus funciones (UACH, 2008).

CUADRO 1. Universidad Autónoma Chapingo. Datos básicos

Datos básicos	2007	2008	2009	2010	2011
Presupuesto total	\$1 500.50	\$1 632.05	\$1 823.34	\$2 044.23	\$2 118.47
Presupuesto ordinario federal	\$1 500.50	\$1 632.05	\$1 823.34	\$2 044.23	\$2 118.47
Presupuesto extraordinario federal	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Matrícula licenciatura	3 673	3 732	3 694	4 014	4 158
Matrícula de posgrado	346	393	399	391	454
Programas de licenciatura	23	23	24	24	25
Programas de posgrado	22	21	21	20	21

*Continúa...*

Datos básicos	2007	2008	2009	2010	2011
Programas de licenciatura CIEES Nivel 1	ND	0	0	0	0
Programas de licenciatura CIEES en otros niveles	ND	1	1	1	1
Programas de licenciatura acreditados COPAES	ND	18	19	18	14
Programas de calidad (PNPC)	18	18	18	18	21
Profesores de tiempo completo	611	604	629	636	597
Profesores de tres cuartos de tiempo	0	0	0	0	0
Profesores de medio tiempo	26	46	49	54	32
Profesores de asignatura	49	63	54	65	59
Profesores con TSU	21	40	20	20	20
Profesores con licenciatura	99	43	115	114	105
Profesores con posgrado	566	630	597	626	563
Profesores con doctorado	285	481	336	354	304
Profesores en el SNI	114	122	115	114	114
Cuerpos académicos (Promep)	0	0	0	0	N/D

Fuente: Ibarra y Buendía (2013). Compendio del Sistema Universitario Mexicano. Perfil institucional, datos básicos e indicadores.

El programa de Ingeniero Agrónomo Especialista en Fitotecnia (IAEF) en el que se centra el análisis de este caso, obtuvo su última aprobación por el Honorable Consejo Departamental de la UACH en 1999. El objetivo de este programa académico es formar ingenieros agrónomos especialistas en fitotecnia, con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para participar en la solución de los problemas científicos y tecnológicos que coadyuvan a la optimización de los procesos de producción agrícola vegetal en beneficio de la sociedad.

El Departamento de Fitotecnia tiene como misión la docencia, la investigación, el servicio y la difusión de los procesos de producción agrícola, para formar recursos humanos que apliquen el conocimiento científico y tecnológico para el aprovechamiento racional de los recursos naturales en beneficio de la sociedad. Su visión es ser la Unidad Académica de la Universidad Autónoma Chapingo, líder en México y América Latina en la formación de recursos humanos en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado, con calidad cientí-

fica, técnica y humanística. Se encamina hacia la realización de investigación básica y desarrollo tecnológico original y pertinente, para la optimización de los procesos de producción agrícola, con enfoque nacionalista, en el uso sostenible de los recursos naturales en beneficio de la sociedad. La misión y la visión del Departamento de Fitotecnia son acordes con lo planteado para toda la UACH.

El programa de IAEF inició su proceso de autoevaluación en 2004 y logró la acreditación en 2005, con vigencia a 2010, por el Consejo Mexicano de Acreditación Agronómica (Comeaa). De acuerdo con el informe del Departamento de Fitotecnia, el objetivo de llevar a cabo la autoevaluación para la acreditación fue el de la mejora continua, mediante un plan de desarrollo de largo plazo (UACH, s/f). En 2007, el Departamento de Fitotecnia integró un Comité de Aseguramiento de la Calidad (CAC) para llevar a cabo el seguimiento de la acreditación del programa de IAEF. Así mismo, se propuso promover el cumplimiento de las observaciones hechas por el Comeaa. El CAC fue integrado por 17 profesores (coordinadores de las 10 categorías del proceso de acreditación), un coordinador general y un integrante del H. Consejo Departamental. Para tal efecto, se llevó a cabo la implementación de la técnica de “Calidad Total 5s”, por medio de un comité de verificadores constituido por trabajadores administrativos que, al igual que todo el personal de apoyo, tomaron una serie de cursos de sensibilización y de capacitación. Se establecieron dos verificaciones al año, y se revisaron oficinas, laboratorios, intendencia y campo experimental; resultados que se dieron a conocer a todos los trabajadores administrativos con la intención de la mejora continua. Como producto de este proceso se hicieron ajustes al instrumento de seguimiento y control a fin de garantizar mayor armonía entre los participantes. Durante 2008 fue complicado mantener el comité de verificadores, ya que el Departamento entró en una etapa de jubilaciones constantes y movimientos escalafonarios (UACH, s/f).

### *Prácticas institucionales en Chapingo*

Profesores y directivos del Departamento de Fitotecnia coinciden y disienten sobre los aspectos alrededor de la acreditación del programa de Ingeniero Agrónomo Especialista en Fitotecnia. Para las autoridades del Departamento, la acreditación representa un elemento de distinción y de reconocimiento en relación con los programas de otras IES, mientras que para los profesores representa

un proceso burocrático. Lo anterior es entendible, porque la interpretación que cada actor le asigna a la acreditación está determinada por el rol que le toca jugar dentro de la estructura institucional. El rol se conforma con base en concepciones sobre los objetivos y actividades apropiadas para individuos particulares o posiciones sociales específicas; es la forma en la que se espera que una persona actúe (Scott, 2008).

### *Organización e inercia institucional*

Las organizaciones responden lentamente a las amenazas y oportunidades que ocurren en el entorno. Una organización tiene una alta inercia cuando su velocidad de reorganización es mucho más baja que la tasa a la que las condiciones del entorno cambian (Hannan y Freeman, 1984). La inercia es el producto de un proceso en el ámbito de organización que implica costos, intereses creados y comportamiento habitual de los actores. Asimismo, la inercia está determinada por limitaciones externas, las cuales son impuestas mediante las obligaciones contractuales (Hannan y Freeman, en Scott, 2008).

Las autoridades del Departamento de Fitotecnia de la UACH opinan que con la acreditación las cosas se ordenan para ser más eficaces, pero los profesores consideran que las cosas se ordenan por “encimita”. Contar con letreros de seguridad en los laboratorios, capacitar a los profesores en temas de los que no siempre se revisa su pertinencia, no es garantía de calidad. Ambas partes están de acuerdo en que la acreditación se queda en el nivel de describir y ordenar.

Habría que decir que los elementos de la acreditación son más de orden todavía que de calidad propiamente. Por ejemplo, de nada sirve estar acreditado si sigues teniendo grupos arriba de 40 alumnos. Las cosas que se ordenan son las menos importantes; las cosas de fondo, esas no se evalúan [Grupo Focal de Docentes 2 (GFD2)].

También reconocen que las políticas educativas no tienen como propósito homogeneizar a las IES o a los programas, porque eso es prácticamente imposible, pero los profesores cuestionan que los procesos de acreditación se efectúen con los mismos criterios para todas las IES, sin considerar que no todas son iguales. Profesores y directivos tienen razón en que la acreditación no homogeneiza los

programas, pero el hecho de que los criterios para evaluar sean homogéneos, independientemente de las misiones y condiciones de cada institución, genera desconfianza entre los profesores.

Los criterios establecidos por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y los Consejos específicos de Copaes no consideran las características particulares de las instituciones y su razón de ser. En el caso de Chapingo, los alumnos son distintos y reciben servicios muy distintos a los de la mayoría de las otras Instituciones de Educación Superior (GFD1).

Los profesores consideran que los criterios y categorías deberían adecuarse a las condiciones de cada una de las IES, ya que al utilizar los mismos criterios se dejan de lado aspectos que determinan las condiciones en las que se puede o no alcanzar los criterios establecidos. Agregan que para el caso de Chapingo, el servicio de internado y las becas asignadas a los alumnos implican un número de actividades que no se consideran al momento de evaluar para la acreditación. Para algunas universidades los criterios tendrían que ajustarse, ya que tal vez se está haciendo más con menos recursos y en condiciones si no adversas, sí más complicadas. Algunos profesores consideran que los criterios no se alcanzan en Chapingo por las condiciones de sus alumnos, que de alguna forma son desventajosas, mientras que para otros, por el hecho de que los alumnos cuenten con apoyo asistencial, la exigencia para ellos debería ser mayor.

Se advierte que los profesores difieren en cuanto a la interpretación que hacen de la realidad en la UACH, así como del rol de los alumnos. Sin embargo, para varios de los profesores, la acreditación de programas, tal y como está organizada por los consejos profesionales, se concentra en el llenado de carpetas. Señalan que las instituciones se concentran en cumplir con los criterios establecidos.

Básicamente es satisfacer lo que las instancias acreditadoras están demandando sin cuestionar, pero las IES tienen capacidad para hacer más que eso (GFD2).

Debido a que la evaluación de la calidad de los programas se basa en parámetros e indicadores cuantitativos, los profesores perciben y viven la evaluación como un procedimiento burocrático; el énfasis en el aspecto cuantitativo oscurece el lado cualitativo. Consideran que los criterios externos y desde lo cuantitativo

no son suficientes, ya que los criterios debían ser diferentes para las ciencias duras, aplicadas, puras o sociales. Así mismo, los profesores señalan que su rol se reduce y sus voces no se escuchan para el establecimiento de estándares de calidad con los cuales evaluar sus actividades.

Hay que ver si se está haciendo lo mismo que se hacía anteriormente y si lo único diferente son los letreros que se colocan en las Instituciones (GFD2).

Derivado de las recomendaciones de los organismos internacionales y nacionales, se han establecido políticas para el aseguramiento de la calidad en la educación superior, y las IES intentan ajustarse a ellas. Al respecto, se reconoce que los consejos profesionales han establecido estándares con valores y normas para evaluar los programas educativos. Las IES se someten a ellos para controlar las presiones provenientes del exterior y ubicarse dentro de la legitimidad (Scott, 2008). Parsons (2001) señaló que la correspondencia de los valores que siguen las organizaciones deben ser congruentes con los valores sociales más amplios, si se quiere que la organización sea legítima y por tanto tenga derechos reconocidos sobre los recursos sociales (Pearson, en Scott, 2001).

Es importante destacar la postura crítica de los profesores, quienes reconocen que aunque los programas se han acreditado, lo importante es saber si eso implica que los alumnos se están formando mejor. Los profesores señalan que la acreditación no ha modificado en lo sustancial sus prácticas educativas; no se han modificado procesos, por lo que consideran que las instancias acreditadoras requieren revisar sus estrategias y la forma en la que se lleva a cabo la evaluación en las IES.

Repensar los procesos de acreditación... para incorporar métodos más cualitativos que permitan realmente tener un fundamento sobre cómo está la universidad (GFD2).

Por lo anterior, se entiende que los profesores y los directivos no utilizan los resultados de la acreditación como base para la toma de decisiones. No se modifican las formas de trabajar en la Institución, y como consecuencia no se produce un cambio organizacional para favorecer la calidad educativa. Los objetivos de la acreditación quedan inconclusos, porque los resultados no se consideran para implementar acciones que conduzcan hacia el perfeccionamiento del programa, aunado con un seguimiento de esas acciones.

Aunque las categorías de la acreditación sean adecuadas y sirvan para tener información sobre áreas de oportunidad, la realidad es que no se analiza de forma eficiente (GFD1).

Siempre que vienen las siguientes acreditaciones es cuando nos ponemos a trabajar para salvar la tablita. Quizá al cuerpo docente no les queda claro para qué nos estamos acreditando, entonces es como una obligación periódica, que casi siempre se nos impone para hacerla, pero los objetivos de la acreditación no son muy claros (GFD1).

Estas prácticas que se identifican para la UACH se observan en otras instituciones, lo cual nos lleva a reconocer que los equipos de trabajo de las IES no siempre tienen claro los objetivos de la acreditación (Quiroz, 2012). Asimismo, se observa que los profesores no fueron integrados a los procesos de acreditación y que la información generada no fue socializada en ninguna etapa del proceso. El propósito de someterse a una evaluación debe estar preciso para todos los actores, y es necesario hacer el ejercicio de relacionar los procesos de la acreditación con la misión, los objetivos y las metas de las IES. De esta forma, las estrategias estarán dirigidas hacia el mejoramiento de la calidad de la educación.

El proceso de una verdadera evaluación es todavía incompleto, no es suficiente con poner orden y decir que mejoramos en calidad, hay que analizar en qué medida estos procesos repercuten en el desarrollo rural de México. El problema es que no se procesa la información de la acreditación; no se usa y, consecuentemente, no repercute para mejorar cosas y redefinir directrices (GFD1).

La acreditación de los programas educativos en México y en el mundo es una estrategia institucional que se lleva a cabo para legitimar las actividades de una institución; es un mecanismo que ayuda a formalizar las actividades internas de las IES y ganar el reconocimiento y la aprobación externa, con los respectivos beneficios que esto implica (Powell y DiMaggio, 1999). Las IES importan y adoptan modelos, políticas y procedimientos socialmente aceptables (tutorías, seguimiento de egresados, prácticas profesionales, la acreditación misma) para controlar las presiones del exterior.

Utilizamos la acreditación para la gestión de recursos, aunque debo insistir en que la obtención de recursos estuvo en función de proyectos complementarios fuera del proceso de acreditación (GFD1).

Los recursos favorecen el incremento de infraestructura; tractores, equipos de riego (GFD1).

Las acciones de las IES se ajustan a lo que Powell y DiMaggio (1999) denominan *isomorfismo coercitivo*, el cual proviene del Estado con el establecimiento de las políticas de evaluación de la calidad educativa. Las IES pueden o no realizar la acreditación de programas, pero en función de ello están los recursos extraordinarios que puedan obtener. También se puede observar un isomorfismo normativo asociado a valores profesionales para la acreditación, el cual se manifiesta con la copia de estrategias en respuesta a la incertidumbre (Scott 2008), generada por la intención de alcanzar la calidad educativa.

Los profesores reconocen que la acreditación no garantiza que sus programas educativos estén reconocidos en Estados Unidos de América, ni que los egresados puedan ejercer en ese país o en otros. Señalan que este es un aspecto pendiente por revisar, si se quiere competir en el ámbito internacional.

A los empleadores no les resulta relevante si los programas están acreditados, lo que les interesa es que los profesionistas estén certificados en alguna competencia; lo que les interesa es qué tan capaces son para resolver algún problema (GFD1).

Los profesores reconocen que la estructura vertical de la UACH limita la comunicación entre ellos. De manera específica refieren que los resultados de la acreditación no se difundieron y, por lo mismo, no se pudo realizar el análisis y la discusión de esa información.

La información se socializa mediante oficio a los coordinadores de la Academia, pero muchas veces se queda hasta ahí, ya no baja más y muchos no saben que existe. No se pudo analizar ni discutir esa información para realmente mejorar la calidad (GFD2).

Al respecto habría que recordar que en el Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025, se reconoce que la estructura de la Universidad muestra contradicciones y que el

Consejo Universitario tiene diversidad de atribuciones. Esto mismo sucede dentro del Departamento de Fitotecnia.

Por ejemplo, para solicitar material académico de prácticas de laboratorio se requiere del mismo papeleo de antes (GFD2).

Otro elemento que resulta significativo para los profesores es que varias instancias dentro de la universidad les piden la misma información. Los datos sobre su perfil académico, proyectos registrados, cursos impartidos y publicaciones concretadas se piden de forma recurrente a los profesores. Esto confirma que la acreditación no modifica de forma sustancial la estructura, ni la organización de las Instituciones de Educación Superior.

En el informe de autoevaluación del Departamento de Fitotecnia se señala que en 2007 el Departamento creó el Comité de Aseguramiento de la Calidad, para promover el cumplimiento de las observaciones hechas por el Comeaa. Este Comité se integró con 17 profesores, pero no funcionó de forma adecuada ya que varios de los integrantes se retiraron por jubilación y no fueron sustituidos. Lo anterior reafirma que aunque las IES realizan intentos por modificar su estructura para responder a la acreditación, los actores no siempre están en condiciones de aceptar los cambios y los procesos institucionales siguen igual.

Es común que los cambios en las Instituciones se asuman como difíciles y peligrosos, porque las IES han institucionalizado prácticas en torno a ideas particulares, procesos, normas y cultura, sobre cómo se debe de actuar (Zucker, 1999). Estas prácticas se van adquiriendo de forma cotidiana y se van interiorizando en la interacción social (Berger y Luckman, 2003), lo cual genera que el cambio organizacional sea muy difícil de implementarse. Las prácticas institucionalizadas pueden limitar la capacidad de innovación de las IES, así como la modificación de sus estructuras, y pueden pasar décadas antes de que el cambio organizacional ocurra (Jepperson, 1999).

Otro ejemplo de lo anterior es la creación de una instancia de la UACH, denominada Oficina de Mejora de la Calidad (OMC), dentro de la Unidad de Planeación y Evaluación que ya existía. La función de esta Oficina es recopilar de manera permanente la información necesaria para la acreditación y hacer su seguimiento. La OMC no fue aprobada dentro del Consejo Departamental y las personas que la conforman son ajenas al Departamento, por lo que los profesores

no ven con agrado a esta instancia. En este sentido los directivos juegan un rol importante para implementar los cambios en las IES, porque no basta con el hecho de que las organizaciones sobrevivan. Un liderazgo reconocido implica una adaptación dinámica de la organización entre las luchas internas y las presiones externas a las que están expuestas (Bleiklie, 2005). Con esta acción se identifica que no todos los actores dentro de las IES comparten los mismos objetivos, y que las relaciones de poder se manifiestan. Los profesores consideran que las áreas académicas son las que deberían realizar el seguimiento de los resultados de la evaluación para la acreditación; desarrollar los procesos de gestión de la calidad. Sin embargo, la instancia que se encarga de ese proceso es la Oficina de Mejora de la Calidad, la cual se percibe sólo como una oficina de apoyo administrativo.

El hecho de que la información sobre la acreditación no llegue a todos los profesores, alumnos, empleadores y sociedad en general, genera desconfianza en la comunidad universitaria.

Todo se queda a nivel de la rectoría de la Universidad, directivos y a nivel del equipo o equipos encargados de llevar a cabo el llenado de carpetas. La información no es socializada con los profesores de la carrera acreditada, ni se difunde a otras carreras. La justificación de estas acciones es que cada Departamento tiene sus propias funciones (GFD1).

Lamentablemente la UACH, como otras IES, no cuenta con un sistema que informe al público sobre el resultado de los procesos de acreditación y de las acciones que se van a considerar para mejorar los programas. Sólo se limitan en señalar que fueron acreditadas y nada más. Modificar las prácticas institucionales es un proceso complejo, porque muchas de esas prácticas funcionan como mitos y las organizaciones las adoptan de forma ceremoniosa. El control de la información se percibe como un elemento de poder y perderlo se relaciona con un debilitamiento de la estructura, por lo que se prefiere concentrarla con unos cuantos actores. La falta de sistemas de comunicación eficientes en las IES, pone en duda la imparcialidad de la acreditación y no favorece la integración de los profesores para trabajar hacia el perfeccionamiento del programa.

Respecto del papel que juegan los evaluadores y las propias instancias acreditadoras, se señala lo siguiente:

Los organismos evaluadores han sido cuidadosos en la forma en que evalúan, ya que las IES son su materia prima y tienen que apoyarlas (GFD1).

Lo anterior refleja que las características de quienes integran los equipos internos de las IES, encargados de llevar a cabo los procesos de acreditación, así como de quienes integran los consejos externos de evaluación para la acreditación, no gozan de toda la confianza de los profesores y directivos. Las características de estos actores es un aspecto importante, por lo que es necesario que quienes evalúan los programas sean profesionistas reconocidos en sus campos académico-profesionales. Además, es ineludible que sean reconocidos por su postura crítica e imparcial. Aquí se conjugan cuestiones de ética y capacidad profesional, ya que lo que está de fondo es el cuestionamiento hacia la evaluación del propio proceso de evaluación y, por ende, de los evaluadores. Los procesos de acreditación también requieren ser evaluados y analizados para proponer formas alternas de evaluación, debido a que la participación de pares no está generando la suficiente confianza en la acreditación. Al respecto habría que recordar que la evaluación debe tender hacia el perfeccionamiento; es necesario someter a evaluación el propio trabajo evaluativo mediante la metaevaluación, porque el propósito más importante de la evaluación no es evaluar, sino perfeccionar (Stufflebeam, 1987).

Otro aspecto que señalan profesores y directivos es que con o sin acreditación, los maestros ganan lo mismo; ellos no tiene puntajes extra en los estímulos, no perciben un beneficio directo en lo individual, y eso los desanima. Los aspectos motivacionales para desarrollar una actividad se relacionan con el beneficio que puedan obtener los actores.

La acreditación de programas no tiene ninguna repercusión en la contratación, remuneración o estímulos de profesores en la carrera (GFD1).

La ausencia de liderazgo de las autoridades se manifiesta otra vez, ya que no se ha logrado mostrar a los profesores las bondades de participar en un proceso de mejora, tal vez porque ni ellas mismas lo han identificado. Lo que se puede identificar es que las instituciones proporcionan líneas generales (legales, morales, culturales) con los recursos para tomar acción, aunque de forma inherente prohíbe y constriñe acciones. Dentro de ellas es factible que los actores

se empoderen, lo cual repercute en la inercia que muestren las instituciones. La regularización y la constricción de acciones implica la capacidad para establecer reglas, supervisar que se cumplan y sancionar o premiar para orientar el comportamiento futuro (Scott, 2008).

A pesar de lo anterior y de la aparente inercia, la UACH ha iniciado el cambio y lo que se observa es que sus estructuras se acondicionan con nuevas organizaciones, como la OMC, para adaptarse a los arreglos institucionales. Lo que hace falta es hacer que esas estructuras funcionen, pero todavía no se sabe cómo. La inercia entonces se puede considerar como un requisito para el cambio. Para explicar la inercia institucional se identifica una amplia variedad de mecanismos que son utilizados por los actores (Genschel, 1995). Los más comunes y poderosos son tres: 1) los costos, 2) la incertidumbre, y 3) el conflicto político (Cuadro 2).

CUADRO 2. Fuentes de inercia institucional

Fuentes	Mecanismos de los actores	Prácticas institucionales en Chapingo
Costos	Los actores han aprendido reglas y códigos específicos de la institución, han desarrollado habilidades y herramientas particulares, y algunas veces han construido estructuras físicas específicas para cada uno de ellos. Obtener estos bienes les ha tomado tiempo, dinero y esfuerzo, por lo que esperan usarlos por mucho tiempo. Cambiar de códigos, reglas y estrategias no es tarea fácil, muchas veces hay que empezar de cero. Esto implica gastar un tiempo de confusión hasta que se vuelva a operar de nuevo.	Los profesores de la UACH reconocen que las políticas de evaluación demandan de las IES actividades que están fuera de lo establecido en las normas institucionales con las que han funcionado. Por tanto, la acreditación no ha modificado en lo sustancial sus prácticas educativas. Para implementar los cambios se requiere invertir tiempo, y realizar un esfuerzo cognitivo para asimilar las nuevas demandas. Es muy probable que la amplitud en el rol docente lleve a los profesores a resistirse ante los cambios.

*Continúa...*

Fuentes	Mecanismos de los actores	Prácticas institucionales en Chapingo
Incertidumbre	<p>No se tiene claridad sobre la forma en la que se va a actuar. No se sabe cuándo se producirá el cambio y cómo afectará las posiciones de los diferentes actores. Toda la información que se tiene es de segunda mano o conjetura, mientras que las viejas prácticas, con todas sus desventajas y ventajas se han conocido por medio de la experiencia. Como resultado, cualquier cambio de una vieja a una nueva institución implica un elemento de incertidumbre y riesgo. Si las apuestas son altas y hay una cierta aversión al riesgo, los actores pueden seguir con sus viejas instituciones, incluso si sospechan que hay alternativas mejores.</p>	<p>Aunque el programa de Ingeniero Agrónomo Especialista en Fitotecnia (IAEF) se haya acreditado, los objetivos de la acreditación quedan inconclusos, porque los resultados no se toman para implementar acciones que conduzcan hacia el perfeccionamiento del programa. Lo que sucede es que los profesores están aprendiendo formas nuevas de actuar. Ellos están adquiriendo experiencia en la implementación de la acreditación en el plano formal, pero en el plano empírico no conocen los efectos del cambio, lo cual genera incertidumbre y como consecuencia, resistencia.</p>
Conflicto político	<p>Las instituciones tienen a menudo un sesgo distributivo que sistemáticamente hace más fácil para algunos actores lograr sus objetivos que para otros. Este potencial de parcialidad las hace más propensas al conflicto cuando se pretende hacer un cambio en las instituciones. Los beneficiarios del <i>status quo</i> tienen que ser convencidos y los defensores del cambio tienen que estar de acuerdo en un diseño común. Todas estas acciones son costosas, consumen tiempo y no necesariamente tienen éxito.</p>	<p>Los profesores señalan que en la UACH hay docentes que pueden permanecer en la Universidad sin involucrarse en las actividades sustantivas de la institución y no por eso son sancionados. La parcialidad en la aplicación de las normas institucionales genera que los actores que se sienten beneficiados rechacen los cambios, mientras que los no beneficiados promuevan el cambio. Lo anterior es parte de un ambiente político que se vive en las instituciones.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en la información de Genschell (1995).

Las fuentes de inercia varían con la edad y con el tamaño de la institución, ya que las organizaciones con varios años de creación tienen más formalizadas sus estructuras, sus rutinas están estandarizadas y la distribución del poder se ha institucionalizado (Hannan y Freeman, 1984). Se observa que la UACH es una universidad con prácticas institucionalizadas que hasta cierto punto se muestran resistentes al cambio.

Sobre los procesos democráticos de representatividad general que se llevan a cabo en la Universidad algunos profesores los ven con agrado, mientras que para otros representan invertir más tiempo en procesos que en ocasiones no reeditan en resultados concretos. Algunos profesores relacionan la situación anterior con la normatividad, a la que califican de obsoleta. Implementar la acreditación fue un proceso que se llevó a cabo sin tomar en cuenta la opinión de la comunidad universitaria. Aunque se reconoce que las autoridades toman las decisiones, los profesores señalan que también les gustaría que éstas consideraran sus propuestas.

La falta de voluntad política también se observa en el Consejo Departamental porque en ocasiones se trabaja y no se aprueba lo hecho. Otra cuestión es que el trabajo académico ha sido desvalorizado y ahí está detenido, no hay quién lo quiera tomar (GFD1).

Los profesores están convencidos de que el proceso de acreditación no es sinónimo de calidad. Mencionan que las autoridades tienen información de los maestros que de manera constante están impartiendo cursos, así como de quienes por años no han impartido cursos en el Departamento o en cualquier otra área de la universidad, pero no se hace nada al respecto. La acreditación no influye en estos aspectos sustantivos de calidad en el trabajo académico.

Para comprender el proceso de acreditación es importante la formación que tengan los líderes encargados de realizar este proceso y la toma de conciencia de que este proceso debe estar encaminado hacia la mejora continua... hay profesores que pueden permanecer en la universidad sin hacer prácticamente nada y no pasa nada (GFD2).

Lo que vemos son los conflictos políticos que se viven dentro de las IES y la “aceptación” que las autoridades hacen de los mismos, como algo inmanente a las instituciones sin que se tomen acciones para corregirlos. Además, se perciben

las diferentes conceptualizaciones sobre la calidad y los objetivos que cada uno de los actores le asigna. La acreditación como sinónimo de calidad es todavía más compleja, debido a que los actores encuentran en su implementación espacios de poder en torno a la información que se requiere recopilar y al uso que se le quiere dar. Esto genera disputa entre los actores, ya que se lucha por los intereses que cada actor tenga, así como por darle forma y funcionalidad a un proceso que incluye a varios de ellos. Esta tensión es característica de un estado semi-institucionalizado, en el que la innovación es difusa, debatida y cuestionada (Vaira, 2007).

### *Programa de estudios y cultura institucional*

Con el nuevo siglo, las IES han sido objeto de presiones externas para mejorar sus procesos educativos y hacerlos de calidad. Las IES han sido permeables hasta cierto punto, porque también han mostrado una reacción natural por retener y mantener sus características. Son estos rasgos particulares los que le dan identidad a las Instituciones. Una identidad que han construido a lo largo de los años y que ha permitido a los distintos actores integrarse y ser parte de Chapingo.

Profesores y directivos coinciden en señalar que un obstáculo para lograr la calidad educativa en la UACH es la cultura de la institución. Es necesario recordar que esta cultura es producto y proceso, la cual se va construyendo socialmente desde el mismo momento en que se crea la UACH y se transmite y refuerza mediante múltiples formas a los actores. La misión institucional refleja los valores que distinguen a la UACH con la intención de “formar profesionales, docentes, investigadores y técnicos altamente capacitados, con juicio crítico, nacionalista, democrático y humanístico”, lo cual a su vez implica, ideas y patrones de conducta que van tomando forma dentro de las instituciones mediante la interacción de los sujetos (Berger y Luckman, 2003). Los valores son concepciones de lo deseable y se requiere del establecimiento de estándares de conducta (Scott, 2008). Para el caso de Chapingo, la cultura de lo nacional y lo propio en contraposición con lo ajeno, es lo que ha funcionado, por lo que resulta lógico que los profesores no estén de acuerdo con procesos que les son ajenos, como la acreditación.

No hay una cultura de utilizar la información para generar cambios en los procesos de forma sistemática, lo que sucede es que las personas han creado un modo de ser al que ya se acostumbraron y les resulta difícil cambiar (GFD1).

De manera específica, el Departamento de Fitotecnia tiene como misión formar recursos humanos, los cuales apliquen el conocimiento científico y tecnológico para el aprovechamiento racional de los recursos naturales en beneficio de la sociedad. Lo anterior es un aspecto que ha guiado a los profesores, quienes han creado hábitos, habilidades, símbolos (lenguaje, historias, rituales), y patrones de conducta específicos para resolver los problemas que se les presentan dentro de las IES. Estas formas de actuar han sido validadas en la práctica y en lo social, por lo cual no sólo se mantienen, sino que se transmiten a los nuevos integrantes y éstos las asimilan (Schein, 2010). En este sentido se reconoce que los procesos de evaluación en la UACH se han realizado de formas distintas a las que propone la acreditación, o que simplemente no es una actividad que se realice de forma sistemática.

Lo que hace falta es recrear un modo de pensamiento autónomo sobre lo que queremos, hacia dónde vamos, construirlo independientemente del proceso de acreditación (GFD1).

Para los directivos y profesores, una de las dificultades para generar cambios en la Institución se debe a la edad avanzada de los profesores. Es difícil que alguien quiera modificar formas de trabajo y esquemas de pensamiento que por mucho tiempo le han funcionado. Éste es un aspecto que se comenta no sólo para el caso de Chapingo, también se comenta para el caso del Instituto Politécnico Nacional (Quiroz, 2010) y muy probablemente se aplicaría para otras IES públicas, que incorporaron al grueso de su planta docente en la década de 1970, con la masificación de la educación superior.

Tenemos profesores de edad avanzada, con mucha experiencia que son un potencial valioso, pero a la vez la gente tiene muy poca disposición al cambio (GFD2).

Lo anterior nos muestra que las organizaciones son algo más que estructuras creadas para alcanzar objetivos racionales y que la conducta de sus miembros se debe a diversos factores sociales y no sólo a simples reglas de autoridad

(Bjerke, 2000). La cultura de la evaluación en la que se requiere de un liderazgo para aceptar la autocrítica institucional, así como la individual, no es algo común en las IES.

La acreditación se convirtió en una meta y no en un medio para alcanzar la calidad. Una vez acreditados nos quedamos quietos y se acabó; no se ve como un compromiso y cambio de actitud permanente (GFD1).

No se avanza en el análisis de procesos porque muy probablemente se considera que no es necesario, ya que las cosas han estado funcionando sin la acreditación, como los actores lo saben hacer. Se identifica aquí una persistencia cultural con prácticas altamente institucionalizadas, con normas compartidas que se han internalizado (Zucker, 1999). La tensión que los actores experimentan con la inclusión de nuevas estrategias de trabajo que se oponen con sus esquemas tradicionales de enseñar, investigar y gestionar, los hace resistirse al cambio. En el caso de la UACH, se observa que se cumplió con implementar la acreditación en lo formal, pero no se implementaron cambios sustanciales para lograr niveles de calidad más amplios.

Al respecto, Ramírez (2006) señala que las IES sufren de tensión porque ven afectados sus legados históricos con la inclusión de nuevas formas de trabajo. Algunas IES son más propensas a aceptar las nuevas propuestas, porque no actúan con tantos mitos. Sin embargo, a la mayoría les cuesta trabajo enfrentar y asimilar los cambios educativos. Asimismo a estas instituciones se les considera como tradicionales o conservadoras, porque prefieren mantener sus estructuras y moverse de forma más racionalizada.

Como se señaló en la sección anterior, las IES pueden tener programas académicos muy similares, pero la implementación no puede ser la misma, ya que las condiciones, los sujetos y contexto son distintos. Los profesores manifiestan que la acreditación no homogeneiza su programa educativo, y resaltan que el producto Chapingo es *sui generis*. Es muy probable que cada IES dijera lo mismo, considerando que cada institución tiene su propio modelo educativo, misión y políticas específicas que determinan la implementación de los programas.

La acreditación sirve muy poco para los objetivos de las carreras... la acreditación no garantiza que las IES sean mejores. Con acreditación o sin ella, hay instituciones que tienen fama (GFD1).

Efectivamente, a la UACH se le reconoce por ser una institución seria, con programas educativos amplios que promueve la formación “dura” en los alumnos. Para sus profesores, la fama que distingue a Chapingo es aceptable porque han trabajado para obtenerla. En su Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025, Chapingo reconoce que sus programas no tienen flexibilidad curricular por lo que establece en su visión a 2025 que la institución contará con programas educativos que presenten flexibilidad curricular. Los profesores del programa de Ingeniero Agrónomo Especialista en Fitotecnia confirman que su programa no presenta flexibilidad curricular, y que la acreditación no garantiza modificaciones en los procesos para el diseño de planes y programas de estudio.

Se requiere de tirar toda la basura para empezar a pensar y construir... para la acreditación tuvimos que hacer un proceso de revisión del plan de estudios, pero la nueva propuesta aún no está operando (GFD2).

En este aspecto la acreditación coadyuva, pero no asegura la calidad. Los profesores agregan que la acreditación no promueve el cambio de asignaturas ni modificaciones en el perfil de egreso; no impacta en el plan de estudios.

Por ejemplo, en preparatoria y licenciatura tenemos programas “cargadísimos” que dan para hacer licenciaturas y maestrías, y no se quieren mover (GFD2).

Los procesos para realizar modificaciones a los planes de estudio en Chapingo son muy complicados, ya que cada profesor considera que las asignaturas que imparte son indispensables y no deben ser modificadas, porque eso debilitaría la formación de los alumnos. También hay que señalar que muchas veces los profesores pugnan porque se les asigne la misma asignatura, de esta forma no tienen que revisar nuevos temas, contenidos y diseñar sus estrategias de enseñanza.

Es una “rebatinga” de que a “mi materia no me la toquen y lo más que se puede hacer es cambiarla de semestre”, esto ha generado que en el plan de estudio de Fitotecnia se incremente el número de materias, pero no se sabe si los alumnos han egresado con más calidad, o si han encontrado mejores empleos(GFD2).

Las IES funcionan mediante la construcción de mitos que encarnan los valores sociales y abstractos que los representa de forma ejemplar. La formación “dura” ha guiado las acciones de los profesores, porque la relacionan con el deber ser en la formación profesional. Este mito ha organizado de forma colectiva el ambiente con prácticas que se difunden y legitiman con base en la suposición de que ellas son racionalmente efectivas, aunque no siempre es lo mejor.

La UACH tiene un exceso de materias en cada carrera, con una baja eficiencia terminal (GFD1).

Otro aspecto que queda de manifiesto es que la acreditación no puede garantizar calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que no evalúa los procesos pedagógicos que suceden dentro del aula; la interacción de los profesores y alumnos con los contenidos de enseñanza.

Lo que tenemos con la acreditación es un ejercicio y nada más. Por ejemplo, se ha identificado que un gran número de alumnos reprueba los exámenes, lo que muestra la necesidad de implementar cursos remediales, pero como no están considerados en el programa de estudios ni se les asigna puntaje para los profesores que los imparten, entonces no se implementan (GFD1).

La preocupación de la acreditación se centra en recopilar las evidencias, aunque no se tenga un impacto realmente significativo en la formación profesional de los alumnos (GFD2).

Lo anterior coincide con la opinión expresada por los alumnos encuestados. Los estudiantes señalan que las estrategias que los profesores utilizan en clase son buenas, pero no excelentes, ya que no incluyen suficientes recursos didácticos. Hace falta que la infraestructura con la que cuenta la UACH esté disponible para favorecer los procesos enseñanza-aprendizaje en todo momento.

Podría pensarse que los profesores no están de acuerdo con reconsiderar sus prácticas, pero no es así. Ellos reconocen que requieren de la ayuda de instancias con orientación pedagógica para realizar los cambios, pero éstas deben contar con la experiencia necesaria. Los docentes reconocen también aspectos favorables en las nuevas políticas educativas, uno de ellos es la incorporación de estancias profesionales, aspecto que sí incorporaron a su programa educativo.

La acreditación no garantiza procesos de aprendizaje, lo que si ayuda son las estancias profesionales (GFD2).

También reconocen que los laboratorios están más equipados, que les asignaron *laptops* a algunos de los profesores y que se dotó al Departamento de un equipo de proyección para impartir las clases, aunque no se sabe si este apoyo fue producto de la acreditación o de otra gestión institucional. Nuevamente se observa que la transparencia y la rendición de cuentas sobre los recursos, no forma parte de la cultura de la UACH.

El equipamiento y la creación de una infraestructura básica para la formación profesional es un requisito indispensable para las IES. Cumplir con este requisito implica contar con recursos para ampliar los acervos bibliográficos, renovar los instrumentos de laboratorio, dar mantenimiento a los equipos tecnológicos, entre otros. Además, se requiere invertir tiempo y diseñar estrategias de capacitación para estar al día en el uso de las tecnologías.

Los alumnos hacen un uso amplio de las tecnologías de la información y comunicación para la elaboración de tareas, pero no se puede afirmar que éstas hayan facilitado los procesos de aprendizaje [...] (GFD1).

Lo que se enfatiza aquí es el rol de profesores y de los alumnos ante las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Se cuestiona si las competencias que los alumnos construyen son las esperadas, o si por el contrario las limita. Habría que recordar que para que los estudiantes puedan realizar análisis de la información, se requiere crear ambientes propicios en las IES que les permitan construir esa competencia, la cual se aplica en la lectura de textos impresos o digitales. Los profesores reconocen que para el siglo XXI se espera que las TIC se incorporen a la educación de forma innovadora. Ejemplo de ello son las videoconferencias internacionales o las visitas virtuales, pero cuestionan sobre lo que se puede hacer cuando no hay servicio de Internet en las IES, o la sala de videoconferencias no está disponible.

El problema radica en la apropiación de esa infraestructura para dar el salto de visión y mudar a un sistema de enseñanza-aprendizaje mejor (GFD1).

En ocasiones, se piensa que la inversión en infraestructura se hace una sola vez. La realidad es que para mantenerla funcional, las IES requieren de estar invirtiendo en ella de forma permanente. Con la incorporación de las TIC es necesario contar con recursos humanos que puedan proporcionar mantenimiento a los equipos y renovarlos periódicamente, lo cual se puede realizar si se cuenta con recursos económicos, pero sobre todo, si se reconoce que el mantenimiento es una acción inherente a la calidad, asunto que no siempre sucede en las Instituciones de Educación Superior.

La evaluación de los profesores en Chapingo se efectúa por medio de una encuesta que se aplica a los alumnos al final de los cursos, pero se desconocen sus efectos. No se sabe si se sistematizan los resultados y si en algún momento sirven para la toma de decisiones. En este mismo sentido, los profesores señalan que con la acreditación no se ha modificado el sistema de contratación de profesores, ni el sistema de remuneración.

La cultura institucional establece cómo se hacen las cosas en una institución y aunque no es permanente, sus procesos de cambio son lentos. No es posible cambiar de forma inmediata, porque las nuevas ideas se tienen que adaptar a las ya existentes. Para el caso de las IES, la cultura no sólo se encuentra de forma tácita en la interacción de los actores, también se localiza en los documentos que rigen las acciones de éstos. Ambas formas se retroalimentan de forma permanente.

La UACH ha reconocido que su estructura presenta contradicciones desde la constitución del máximo órgano colegiado; que hay carencia de reglamentos, lo cual repercute negativamente en el desarrollo de las funciones. Esta situación requiere un análisis de los procedimientos institucionales formales y los no formales, para reorientar las acciones en la institución.

En lo que respecta a la titulación, la UACH ha incorporado nuevas opciones para que los alumnos puedan titularse. Entre ellas se encuentra la estancia profesional o proyecto, así como la titulación por mérito académico o promedio. Al respecto tendríamos que analizar si lo que se requiere son nuevas opciones para titularse, o revisar las estrategias que utilizan para asesorar, las cargas de trabajo que cada profesor tiene asignadas y si en ellas tiene el tiempo para apoyar a los alumnos como se requiere en un proceso de titulación.

Lo expresado por los directivos y profesores da cuenta de varios procesos que se han implementado en la UACH, tales como las estancias profesionales y la movilidad estudiantil. Sin embargo, estos procesos se pueden llevar a cabo de

forma independiente a la acreditación. No obstante, otros se relacionan más con la acreditación, como es el caso del seguimiento de egresados.

Con o sin la acreditación, la movilidad de los alumnos existe, mediante los intercambios académicos y las estancias profesionales (GFD1).

Cuando viene el proceso de acreditación, las autoridades de los programas toman un papel activo... en recoger la información de sus egresados, convocarlos para conocer sus experiencias afuera y tratar de hacer ajustes, algo que no se hacía antes (GFD1).

Los profesores señalan que la primera tarea de las IES tiene que ver con la generación de conocimiento, y ese sería un buen indicador para valorar su calidad. Reconocen que la mayoría de las IES aporta muy poco en este sentido y son los egresados quienes pueden retroalimentar para mejorar lo que se hace en las instituciones.

Un aspecto importante que hay que señalar es que la acreditación por sí misma no garantiza la pertinencia de los programas. La acreditación no entra al análisis de los diseños curriculares, se limita a identificar que, en lo formal, se establezcan algunos parámetros como diseñar un programa flexible y centrado en el aprendizaje, entre otros aspectos. Sin embargo, la pertinencia de la educación superior implica un ajuste entre las necesidades individuales y sociales, por lo que es necesario diferenciar el contenido actual con el deseable o necesario en los programas específicos. Para lograr la pertinencia educativa hay otras estrategias por seguir.

Lo que guiaría la calidad de la educación es que el alumno entienda las clases... aprenda y pueda aplicar el material y resolver problemas, en eso estamos rezagados (GFD2).

Los profesores reiteran que la acreditación se queda en el nivel de identificar y describir, no de implementar cambios. Sus inquietudes se acercan más hacia la pertinencia de formar recursos humanos eficientes de acuerdo con las necesidades sociales y de producción, que sean eficientes en el uso del conocimiento, con habilidades para la identificación y solución de problemas.

Los procesos de evaluación de la calidad están mal concebidos y por lo tanto mal ejecutados (GFD2).

En relación con los procesos formativos de la planta académica, los directivos señalan que se han implementado varios cursos de capacitación, porque los profesores han reconocido la necesidad de formarse. Sin embargo, los docentes argumentan que los cursos no se imparten con regularidad, ni se evalúa la pertinencia de los temas tratados.

No hemos garantizado que por lo menos el docente tenga un curso de actualización en el año (GFD2).

Necesitamos evaluar el impacto de los programas ya acreditados, conocer si realmente está valiendo la pena, creo que ese es el espíritu del trabajo (GFD1).

Para los profesores de la UACH, los trabajos de calidad se encuentran en el ámbito individual; en el esfuerzo que cada uno de ellos realiza para generar trabajos de calidad con sus alumnos. Esos son los que generalmente no se conocen o no se toman en cuenta por ser casos aislados. Lo más interesante es que los profesores expresan su deseo de que la evaluación se realice con miras hacia la mejora.

Me encantaría que la institución estuviera aplicando un sistema sólido de autoevaluación (GFD1).

La UACH es una institución crítica, que no se conforma con señalar que tienen sus programas acreditados y que son una institución que cuenta con el reconocimiento nacional. El análisis realizado nos muestra las limitaciones y las carencias del proceso de acreditación, el cual no logra consolidarse y, por lo tanto, no es garantía de calidad educativa.

## Conclusiones

La acreditación de programas educativos como parte de las políticas para el aseguramiento de la calidad en la educación superior de México, han tenido un efecto limitado. La presión coercitiva y normativa, que ha ejercido el Estado para la implementación de la evaluación externa de los programas no garantiza

la calidad educativa deseada, ya que la acreditación por sí misma no modifica las estructuras, ni las prácticas institucionales y, como consecuencia, no se produce el cambio organizacional esperado en las IES.

Aunque la UACH ha tenido la intención de incorporar mecanismos de evaluación que garanticen la calidad en la formación de sus profesionistas, a fin de contribuir a mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de la población rural y marginada, esto no se ha logrado del todo. La ejecución de la acreditación en el Departamento de Fitotecnia nos muestra una serie de dificultades que tendrían que superarse para cumplir con los propósitos de la acreditación, la mejora continua del programa educativo. Así mismo, para cumplir de forma paralela con los propósitos del programa educativo, que sus egresados participen de forma efectiva en la optimización de los procesos de producción agrícola vegetal en beneficio de la sociedad.

Los criterios establecidos por los organismos acreditadores del Copaes son indicadores generales que sirven de guía para que las IES busquen la calidad educativa. Sin embargo, son sólo eso, indicadores mínimos para guiar a las instituciones. Profesores y directivos de la UACH ubican muy bien este proceso y reconocen que la acreditación se queda en el nivel de ordenar. Para alcanzar un nivel de calidad educativa hace falta un cuidadoso análisis en diferentes niveles, entre ellos la gestión, la infraestructura y, sobre todo, en los procesos de enseñanza-aprendizaje. No se debe olvidar que la intención de evaluar es conocer y mejorar los procesos educativos, para producir un efecto directo en la formación de los estudiantes.

Las instituciones podrán cumplir con los criterios formales establecidos por Copaes, pero en realidad cada una de ellas sabe hasta dónde cumple y cómo cumple. Las instituciones que ven en la acreditación un medio para la autocomplacencia y se limitan a satisfacer los criterios de forma burocrática, sin ningún análisis, están perdiendo el tiempo. Así mismo, los Consejos acreditadores requieren diseñar estrategias que remarquen el propósito principal de evaluar los programas educativos, y no centrarse en los beneficios adicionales que se puedan obtener con ello.

La acreditación no está generando la suficiente confianza dentro de las IES. Es necesario que los Consejos acreditadores “evalúen a los evaluadores”, sus indicadores y, en general, sus propios procesos de evaluación. De lo contrario, la intención de alcanzar calidad educativa se desvanece y los resultados del

proceso de acreditación no se utilizan en las IES, para reorientar acciones que contribuyan a mejorar el programa educativo en cuestión.

Las IES pueden diseñar de forma independiente y particular sus propios procesos de evaluación. Lo importante es que reconozcan las prácticas institucionales que funcionan en sus establecimientos, para una autoevaluación propia y específica que les indique hacia dónde reorientar sus acciones. Un elemento por considerar son los canales de comunicación abierta, los cuales permitan dar a conocer a todos los actores la información y resultados de los procesos que suceden dentro de las instituciones.

Las prácticas institucionales que se observan en la UACH, en torno a la acreditación se pueden identificar en otras IES. La aparente inercia que se observa en Chapingo es el primer paso, y puede entenderse hasta como necesaria para la implementación de los cambios que se van a efectuar. La implementación de nuevas formas de trabajo requiere de tiempo, pero la clave está en que los actores encargados de llevarlas a cabo las acepten y las entiendan. Lo más importante es que se reconozca la participación de cada uno de los actores y trabajen hacia un objetivo común. En este sentido, el papel de los directores como líderes de cambio institucional para la calidad educativa es crucial.

Además, la calidad de la educación debe ir acompañada de equidad y pertinencia, aspectos que no se contraponen, pero que con frecuencia se trabajan de forma separada. Para que la acreditación se lleve a cabo de forma eficiente, se requiere de una adecuada recolección de información, un sistema de comunicación eficiente diseñado para mostrar la necesidad de participar en la acreditación.

La acreditación de programas en la educación superior es una práctica relativamente reciente, y no forma parte de la cultura institucional de las IES. Lo anterior no significa que las IES tengan una cultura equivocada, ni mucho menos; lo que sucede es que han creado una cultura particular, mediante la interacción de los actores, en la que la acreditación no aparece, en realidad les es ajena. Algunas instituciones podrán incorporar con mayor facilidad la evaluación a sus prácticas institucionales, pero otras serán más resistentes por las circunstancias propias que cada una de ellas presenta.

La formación “dura” de Chapingo es un rasgo característico de la institución y no va a ser fácil modificar estos patrones culturales con la inclusión de flexibilidad curricular. La UACH es una institución tradicional, con prácticas institucionalizadas, que mantiene los valores que le dieron origen y a la que le cuesta trabajo incorporar los cambios de forma inmediata. Sin embargo, es una

institución que ha iniciado el cambio con una postura crítica y que se cuestiona sobre la calidad y pertinencia de sus programas. Para lograr la calidad esperada, las instituciones tienen que analizar sus procesos educativos de forma rigurosa e implementar procesos de evaluación que sirvan para retroalimentarse, porque como lo señalaron los profesores de la UACH, las IES tienen capacidad para hacer más y no sólo quedarse con la acreditación.



## CAPÍTULO 5

### EVALUACIÓN-ACREDITACIÓN, UN CAMPO EN CONSTRUCCIÓN. EL CASO DE LA FACULTAD DE MEDICINA, UV-CAMPUS MINATITLÁN

*Lucila Parga Romero\**

Las políticas de educación superior se han convertido en un tema prioritario en el debate mundial. Los profundos cambios económicos, políticos, sociales, y científico-tecnológicos culturales apuntan hacia la necesidad de replantear transformaciones en las Instituciones de Educación Superior (IES). Uno de los grandes desafíos es el establecimiento de la cultura de la evaluación encaminada a elevar la calidad en las IES; la puesta en marcha de los mecanismos y las acciones necesarios ha generado tensiones en los diferentes actores y escenarios institucionales. Así, la emergencia de nuevos problemas obliga a realizar un ejercicio de reflexión y análisis hacia un debate amplio y abierto que potencie el despliegue de la configuración de políticas públicas que trastoquen fronteras en la búsqueda de la mejora educativa.

La cuestión de la política en las IES es un asunto complejo que demanda un examen profundo desde distintas miradas, por tal razón, el horizonte desde el cual se anuda este documento es la dimensión del análisis institucional, como elemento fundamental para explicar la dinámica organizacional. Se pretende explorar así cómo los procesos de isomorfismo son un punto nodal para comprender los mecanismos de aseguramiento de la calidad; la finalidad es reconocer los

---

\* Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco.

avances e identificar las tensiones entre los diferentes actores que interpelan en el campo organizacional.

El escenario de esta investigación se inscribe en el contexto de la Universidad Veracruzana (UV), situada en la Facultad de Medicina, campus Minatitlán; la primera parte de este trabajo traza la perspectiva histórica con el fin de ubicar el origen y la trayectoria universitaria; se dibuja a grandes rasgos el itinerario de los cambios dentro de la institución y se recuperan algunos elementos con la finalidad de analizar la inserción de los mecanismos de aseguramiento de la calidad. La segunda parte aborda el camino en la construcción empírica de los datos, se presentan algunos hallazgos de las entrevistas realizadas; estos discursos permiten capturar el significado de la narrativa como una construcción múltiple de experiencias y subjetividades que cobran vida en el entramado institucional.

### **Haciendo caminos: origen e institucionalización de la Universidad Veracruzana**

La génesis histórica de la Universidad Veracruzana hunde sus raíces en el siglo XIX, periodo en que no existía una clara diferenciación entre la enseñanza secundaria y la propiamente universitaria (Arredondo, 2003). Esta época se caracterizó por la creación de colegios nacionales en Córdoba y Xalapa (1843), así como el Instituto Veracruzano, el Colegio Preparatoriano de Córdoba (1870); los estudios que se ofrecían eran Derecho, Contaduría y la carrera eclesiástica (Universidad Veracruzana, 2008). La estructura universitaria es producto de un proceso largo y complejo que se inscribe en las políticas educativas del incipiente México independiente; esta época se caracterizó por la configuración de una estructura dual del sistema educativo —enseñanza primaria para la mayoría de la población y enseñanza media dirigida a un grupo específico con finalidad propedéutica-académica—; los avances y los retrocesos marcaron las huellas de los diferentes proyectos político-educativos.

Los antecedentes de la UV se ubican en el año 1919, momento en el cual se creó el Departamento Universitario, organismo dependiente del gobierno de la entidad y antesala del proyecto universitario; con esta medida de facto se estableció la obligación por parte del Estado de ofrecer educación universitaria, de tal forma que se reorganiza este nivel educativo y se incorpora la educación técnica, secundaria y profesional. Lo que supuso, entre otras cosas, fue la pau-

latina institucionalización del sistema educativo por parte del Estado (Casillas y Suárez, 2008).

La década de 1940 marcó un cambio de timón; en esa etapa el Estado tomó la bandera de la unidad nacional como principio articulador del proyecto político-educativo; la enseñanza jugó un papel prioritario en la construcción de la homogeneidad nacional como base para el desarrollo. La educación era el medio fundamental para formar a las siguientes generaciones bajo la lógica de la industrialización y la unidad (Vázquez, 1975).

Un hecho precedente y antesala directa de la creación de la UV fue la Ley Orgánica de 1940. Al respecto Gutiérrez (1986: 41) señala que esta Ley traza la ruta a seguir y los fines de la institución:

- a) Establecer la investigación científica artística, etc., en beneficio de las clases laborantes y de la comunidad en general y cooperar con la investigación particular u oficial.
- b) Impartir la enseñanza universitaria; normar y reglamentar el ejercicio de ella y expedir los títulos y diplomas respectivos.
- c) Fomentar la cultura general.

La primera Ley Orgánica colocó a la universidad como pieza fundamental del Estado comprometida con la formación de los estudiantes, bajo un sentido democrático, de justicia social acorde con los principios nacionalistas de la época.

Casillas y Suárez (2008) identifican cinco periodos en el desarrollo de la Universidad Veracruzana: 1) la Universidad de la enseñanza media, del nacimiento de la UV en 1944 hasta la separación de la enseñanza media en 1968; 2) la Nueva Etapa y la consolidación, este periodo está marcado por la segregación de la universidad en 1969 y la nueva Ley Orgánica de 1975; 3) crecimiento y diversificación geográfica de 1976 a la nueva Ley Orgánica de 1982; 4) fin de la expansión no regulada, 1983 al primer año de la autonomía universitaria 1996, y 5) el periodo de cambio y consolidación de 1997 a 2002.

1. El 11 de septiembre de 1944 se fundó la Universidad Veracruzana con sede en la ciudad de Xalapa, su primer rector fue el Dr. Manuel Suárez Trujillo; con este hecho se inauguró oficialmente el primer periodo (1944-1968) denominado “La Universidad de la enseñanza media” (Casillas y Suárez, 2008). El proyecto se impulsó a partir de la incorporación de las

instituciones de educación secundaria, media y superior, este último de menor dimensión. El origen e institucionalización de la UV, se conjuga con el Estatuto Orgánico de la propia universidad, que establece los lineamientos de operación como organismo público, de carácter social, democrático y autónomo; sin embargo, fue hasta 1996 cuando se cristalizó la autonomía universitaria. Otra característica de estos años fue la gran actividad legislativa en aras de regular el nacimiento del nuevo proyecto académico.

A partir de entonces se inició un periodo de crecimiento y expansión, se establecieron tres campus en las ciudades de Xalapa, Veracruz y Orizaba; la entidad educativa se conformó por dos facultades: Derecho y Bellas Artes, cuatro escuelas de enfermería, seis escuelas secundarias y un bachillerato; el modelo organizacional se encuadra en el perfil tradicional de la universidad napoleónica de escuelas y facultades, con una fuerte atención a la cultura y las artes. Así, la trayectoria institucional se vincula con una gran tendencia a la docencia en tanto se conceptualizó como una universidad de enseñanza con un proyecto de difusión cultural de gran envergadura.

Las décadas posteriores (1950-1960) se distinguieron por iniciar la regionalización e impulsar la cobertura por medio de la creación de facultades: Medicina, Odontología (1952), Pedagogía, Periodismo (1954), entre otras. La oferta educativa se amplió y la matrícula creció significativamente, lo que obligó a incrementar el número de planteles educativos en toda la región geográfica. El fuerte crecimiento que tuvo la UV en este periodo condujo a replantear una nueva reorganización en el marco de un reordenamiento legislativo: el Estatuto Orgánico de 1944, la Ley Orgánica de 1958 y la Ley Orgánica de 1968 que establece la separación de la enseñanza media; con estas medidas se instaura un cambio de dirección, normatividad y regulación que configura la nueva relación con el Estado.

Las décadas de 1960 y 1970 fueron testigos de los movimientos sociales, la efervescencia político-social fue un elemento trascendental en el escenario nacional e internacional; la represión al movimiento estudiantil de 1968 y 1971 fue una muestra de los gobiernos autoritarios y antidemocráticos de aquella época. El ambiente turbulento generó un amplio debate en torno a las relaciones educación superior-Estado,

los temas: masificación, burocratización, distribución de la matrícula y financiamiento, fueron la punta del *iceberg* en las negociaciones políticas (Acosta, 2000).

2. El segundo periodo, 1969-1975, lo constituyen los años posteriores a la separación de la enseñanza media, el crecimiento que había tenido hasta entonces la uv se caracterizaba por una fuerte tendencia en este nivel educativo; el cambio de ruta puso el acento en el proceso de diversificación geográfica, el incremento de la matrícula y la creación de los estudios de posgrado como parte fundamental de una institución de educación superior. La puesta en marcha de estas medidas se desdobló, entre otras cosas, en un nuevo marco jurídico que se establece en la Ley Orgánica de 1975.

Otro hito importante fueron los Acuerdos de Tepic y de Villahermosa con la ANUIES (1974) —nombre con el que se les conoce—; uno de sus principales compromisos fue instituir los lineamientos de organización y de regulación en las Instituciones de Educación Superior; con ello se generó una serie de iniciativas que orientaron el futuro de la uv; se estableció la política de descentralización académica y geográfica (Gutiérrez, 1986), punto que trazaría la nueva lógica de ordenamiento del espacio territorial y curricular en el entramado de la configuración del Estado y su papel como regulador de la educación.

Los Acuerdos son el piso normativo que orienta las políticas y significaron un gran avance como instrumento jurídico que fundamenta la descentralización de la uv; lo anterior denotó la regulación en el tratamiento del ingreso, la dinámica demográfica y la concentración urbana; con esta medida se dio inicio a la regionalización universitaria y tiempo después a la consolidación de la misma, se diversifica la oferta educativa; posteriormente se crearon dos campus: Coatzacoalcos-Minatitlán y Poza Rica-Tuxpan, los cuales permitieron abrir la oferta y ampliar la cobertura regional.

3. Crecimiento y diversificación (1976-1982), esta etapa se conoce como “la expansión institucional no regulada”, y tiene como rasgo fundamental la expansión y la diversificación geográfica-académica. El crecimiento de la matrícula tuvo un incremento de 159%, lo que supuso también un reordenamiento en la cuestión de la planta docente. Otro aspecto fundamental en esos años fue el impulso que se brindó al mejoramiento

del profesorado, con el objetivo de fortalecer el posgrado (Casillas y Suárez, 2008).

4. El fin de la expansión no regulada (1983-1996), este periodo se inscribió en una de las crisis más agudas del país, se observa como el recorte presupuestal a la educación superior fue uno de los mecanismos que se implementaron para dar salida a la coyuntura económica. Las políticas de reforma de la década de 1980 dibujan el mapa de la transición a la época actual; las nuevas regulaciones referidas a la relación Estado-Instituciones de Educación Superior —financiamiento, planeación y evaluación— fueron el eje sobre el cual se definió la normatividad en la estructura universitaria.

La reorganización académica en la UV se caracterizó por elevar los índices de titulación y por disminuir la oferta académica; la universidad transitó de la masificación a la regulación de la expansión; ante tal escenario optó por impulsar modalidades a distancia y de educación continua; se creó la Coordinación de Estudios de Posgrado y en 1989 se estableció la Dirección de Planeación Institucional; a su vez se sostuvo como sello prioritario de la institución la política de difusión cultural (Casillas y Suárez, 2008).

Durante este periodo los cambios operados en el contexto económico incidieron en la aprobación de diferentes modalidades de financiamiento alternativo y reorganización administrativa; asimismo, se instrumentaron estrategias orientadas hacia la cultura de la evaluación (Universidad Veracruzana, 2008). Es importante subrayar que durante el último año de esta etapa (1996) se inauguró la evaluación de los programas académicos de Educación y Humanidades, Ingeniería y Tecnología y Ciencias Agropecuarias por parte de los CIEES; sin lugar a dudas, este hecho instaura la puerta de entrada a los mecanismos de aseguramiento de la calidad (Cuadro 1).

En síntesis, es posible visualizar que la UV encaminó sus esfuerzos hacia la instrumentación y la consolidación de los esquemas de evaluación-acreditación; diseñó la agenda educativa y fijó como objetivos: elevar la calidad, descentralizar la educación y fortalecer los mecanismos de evaluación y acreditación a partir de un programa de reorganización académico-administrativa en dicha universidad.

CUADRO 1. Programas evaluados de licenciatura

Área del conocimiento	Facultad	Programa	Copaes		CIEES
			Vigencia	Inicio	Fecha de evaluación
Educación y Humanidades	Facultad de Filosofía	Licenciatura en Filosofía	29/05/2014	2007	05/07/1996
Educación y Humanidades	Facultad de Pedagogía	Licenciatura en Pedagogía	03/07/2014	2007	01/01/1996
Ciencias Agropecuarias	Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, Veracruz	Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia	30/01/2011	2004	06/09/1996
Ingeniería y Tecnología	Facultad de Ingeniería Civil	Ingeniería Civil	26/02/2015	2008	31/12/1996

Fuente: [www.copaes.org](http://www.copaes.org), [www.ciees.edu.mx](http://www.ciees.edu.mx)

Otro referente en la instrumentación de las nuevas regulaciones fue la Ley de Autonomía en 1996, "...orientada a la interdisciplinariedad, flexibilidad, movilidad estudiantil, aprendizaje centrado en el estudiante, pertinencia social, actualización disciplinaria y la articulación de docencia-investigación y la vinculación con los sectores sociales" (Universidad Veracruzana, 2008: 52).

- El quinto periodo se define como cambio y consolidación de 1997 a 2002; el rumbo de la UV a lo largo de estos años estuvo sellado por la lógica de la evaluación, los programas de acreditación se convirtieron en un área estratégica de intervención como instrumento clave para implementar la racionalidad de los recursos; los procesos de evaluación configuraron un desplazamiento en la regulación, "...se trataba ya no de incidir sobre las formas de asignación de los insumos y de la planificación de los procesos de desarrollo, sino, sobre todo, del cumplimiento de ciertas metas que garantizaran resultados estratégicos en el mediano plazo para el cambio del sistema" (Acosta, 2000: 116).

En la actualidad la Universidad Veracruzana cuenta con cinco campus y ofrece 224 programas educativos, ocho doctorados, 48 maestrías, 25 especializaciones y 132 licenciaturas clasificados en cinco áreas:

1) humanidades, 2) artes, 3) ciencias biológico-agropecuarias, 4) ciencias de la salud y 5) económico-administrativas. Según datos de la ANUIES (2010), la planta de profesores que atiende los programas de licenciatura es de 4 514 docentes: 968 tiempo completo, 185 de medio tiempo 3 361 por hora. El personal de posgrado lo conforman 604 profesores: 241 son de tiempo completo y 363 por hora (ANUIES, 2011). El número total de profesores pertenecientes al SNI es de 299 y 127 cuentan con reconocimiento de perfil Promep.

La reorganización implicó el diseño e instrumentación de planes y programas acordes con la nueva dinámica institucional. A partir de 1999 se puso en marcha una reforma curricular bajo un modelo orientado hacia la formación integral, con un currículum flexible denominado Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), el cual entró en vigor en 1999. Hoy, de los 132 programas de licenciatura, 116 se encuentran incorporados al MEIF y mantienen una revisión acorde con las recomendaciones de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), orientados hacia el reconocimiento del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) (Universidad Veracruzana, 2008).

Los programas educativos de licenciatura evaluados por los CIEES suman un total de 85 y se encuentran ubicados en el nivel 1; en relación con la acreditados, 24 han sido avalados por organismos reconocidos por el Copaes (Cuadro 2). El proceso ha significado valorar fortalezas, debilidades y oportunidades con la finalidad de implementar estrategias orientadas a la mejora, contar con una oferta educativa mucho más atractiva particularmente para los estudiantes, sin dejar de mirar los circuitos sociales.

Actualmente la UV se encuentra en un proceso de cambio a partir del cual ha desarrollado una serie de mecanismos que tienen como punto nodal la evaluación. Las políticas de aseguramiento de la calidad advierten la nueva relación del Estado con la universidad, la diferenciación en cada contexto institucional dibuja el mapa de las tensiones en el nuevo andamiaje organizacional.

CUADRO 2. Programas evaluados de licenciatura 1999-2006

Área del conocimiento	Facultad	Programa	Copaes		CIEES
			Vigencia	Inicio	Fecha de evaluación
Ingeniería y Tecnología	Facultad de Ingeniería Mecánica Eléctrica	Ingeniería Mecánica Eléctrica	10/08/2012	2005	26/04/1999
	Facultad de Ingeniería Química	Ingeniería Ambiental	26/02/2015	2008	26/07/1999
Ciencias Sociales y Administrativas	Facultad de Sociología	Licenciatura en Sociología	31/08/2014	2007	13/12/2004
	Facultad de Psicología, Xalapa	Licenciatura en Psicología	27/11/2011	2004	13/12/2004
	Facultad de Admón. de Emp. y Admón. de Emp. Turísticas	Administración	20/11/2013	2006	13/12/2004
Ciencias de la Salud	Facultad de Medicina/ Minatitlán	Médico Cirujano	14/08/2018	2003	19/07/2006
	Facultad de Medicina, Xalapa	Médico Cirujano	23/09/2011	2004	19/07/2006
Arquitectura, Diseño y Urbanismo	Facultad de Arquitectura (Unidad Córdoba)	Licenciatura en Arquitectura	01/07/2011	2004	3/01/2006
Ciencias de la Salud	Facultad de Enfermería de Veracruz	Licenciatura en Enfermería	20/09/2012	2005	25/07/2006
	Facultad de Química Farmacéutica Biológica. Región Xalapa	Química Farmacéutica Biológica	23/11/2012	2005	28/08/2006
	Facultad de Nutrición	Licenciatura en Nutrición	01/10/2013	2006	25/07/2006
Ciencias Sociales y Administrativas	Facultad de Contaduría y Administración	Licenciatura en Contaduría	19/03/2014	2007	26/02/2007

Fuente: Basado en Buendía partir de [www.copaes.org.mx/home/motor/resultado\\_programas.php](http://www.copaes.org.mx/home/motor/resultado_programas.php) y [www.ciees.edu.mx/ciees/reportsCmysql/consultas.htm](http://www.ciees.edu.mx/ciees/reportsCmysql/consultas.htm) [consulta: 3 de mayo de 2012].

## Una aproximación a la evaluación-acreditación en la Facultad de Medicina, UV

El crecimiento y el desarrollo de la Universidad Veracruzana se sitúa en el marco de las políticas de descentralización como eje rector de la reorganización actual; la instrumentación de las estrategias de acción de acuerdo con las distintas realidades educativas señala como una de sus prioridades la diversificación regional y con ello la apertura de nuevos campus. En este contexto, el mapa de referencia se ubica en 1973 a la luz del Programa de Descentralización implementado por la rectoría del Lic. Roberto Bravo Garzón; se trata de un programa que recoge los planteamientos de la política educativa trazada por la ANUIES y tiene como objetivo específico ampliar la oferta educativa.

La descentralización fue el eje del ordenamiento territorial para atender la demanda de ingreso en la UV. En palabras de Rollin Kent, “la descentralización es la extensión de la oferta de estudios superiores a zonas geográficas y localidades no atendidas anteriormente” (Kent, 2009: 57), dicho criterio regional se proyectó como una demanda de los corredores industriales en el Estado; así, dio inicio el proceso reorganizativo que se conoce como “descentralización lineal” del centro a la periferia, la autoridad central preserva el control en torno a los aspectos sustantivos del desarrollo institucional.

La puesta en marcha de estas acciones condujo a la inauguración del campus Coatzacoalcos-Minatitlán en noviembre de 1974 con la creación de la Facultad de Ingeniería; un año más tarde, en 1975, abrió la Facultad de Enfermería y Medicina en Minatitlán; estas medidas representaron el despliegue de lo que a la postre se denominaría, la Unidad Multidisciplinaria de Ciencias de la Salud (UMCS) (Enfermería, Medicina, Trabajo Social y Odontología); en la actualidad, Minatitlán ofrece cuatro programas de licenciatura y dos de técnico superior universitario.<sup>1</sup>

Bajo este panorama, el análisis de la evaluación-acreditación se inscribe en el escenario de la Facultad de Medicina; el centro de reflexión son las voces de los actores internos de la UV —funcionarios, docentes y estudiantes—; se trata de identificar las tensiones, así como las fortalezas en la implementación de las políticas de aseguramiento de la calidad. La intención es presentar algunos de

---

<sup>1</sup> Disponible en [[www.uv.mx/coatza/campus](http://www.uv.mx/coatza/campus)].

los puntos de la narrativa de los actores “desde los datos”, reconstruirlos a partir del análisis de las entrevistas para resignificar los entramados simbólicos de los sujetos desde la lógica de los procesos de isomorfismos en la dinámica organizacional; de ahí la necesidad de aproximarse al conocimiento teórico-empírico de las prácticas de la evaluación-acreditación, atendiendo los aspectos locales, con el fin de valorar el impacto de los procesos en el andamiaje institucional.

### *La estructura organizacional de la Facultad de Medicina*

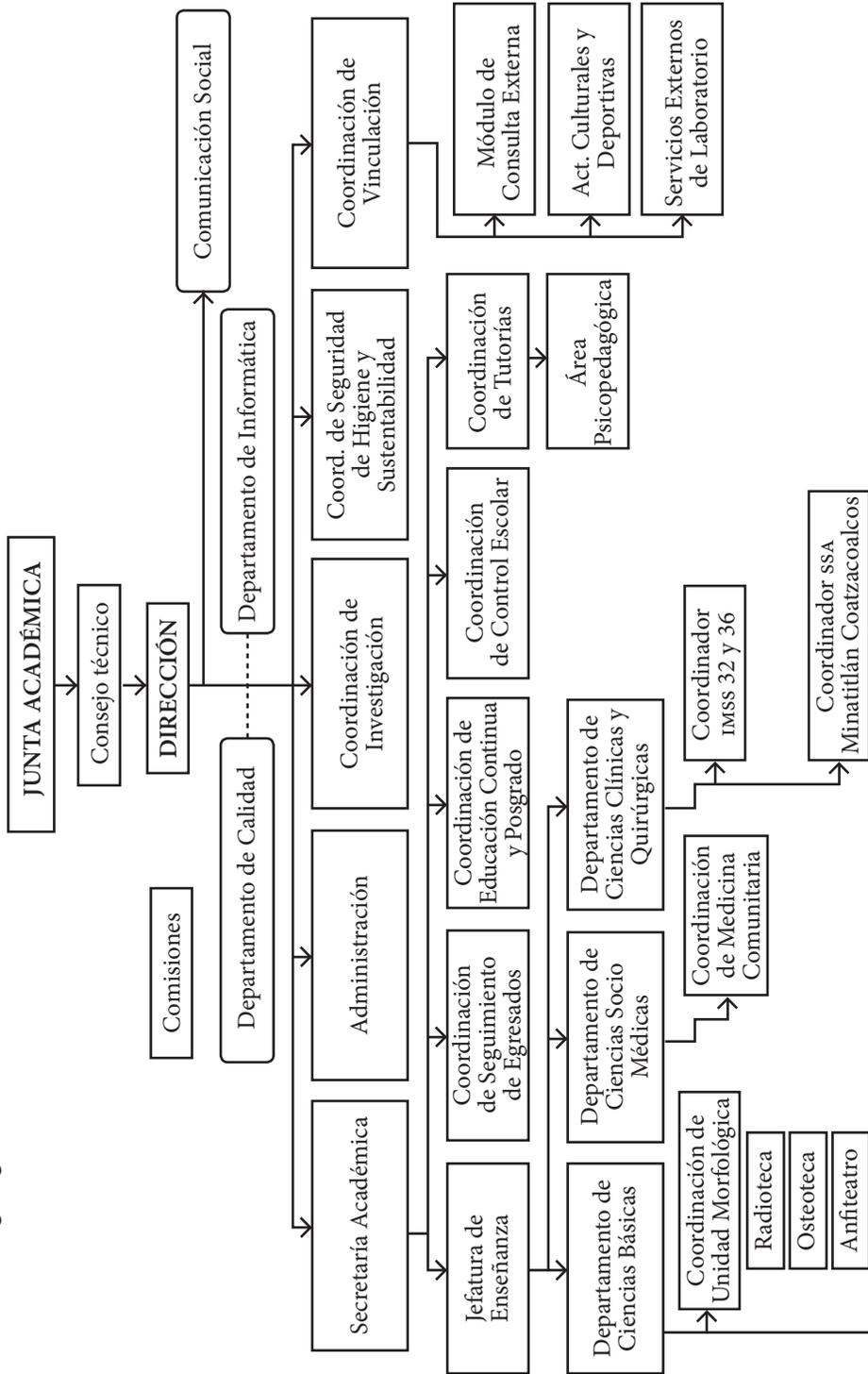
La Facultad de Medicina de la Univeridad Veracruzana se creó en el año de 1976, en el marco de una infraestructura deficiente motivo por el cual las incipientes actividades académicas se vieron afectadas. Al principio sólo se contaba — para la apertura de los cursos — con una escuela secundaria en horario vespertino, por tal motivo la inscripción fue de 60 alumnos. Posteriormente se construyó el edificio propio que operó a partir de 1977, lo que propició la ampliación de la matrícula a 175 estudiantes. El origen de la uv esta sellado por una fuerte inclinación por la docencia, en tanto la contratación de la planta académica se orientó hacia la enseñanza, dejando de lado la investigación (Universidad Veracruzana, 2008b).

El marco normativo que sustenta la reglamentación de la uv está conformado por: la Ley Orgánica (1993), La Ley de Autonomía (1996), El Estatuto General, El Estatuto de Personal Académico, Los Estatutos de Estudiantes, 24 reglamentos generales, reglamentos de entidades académicas y los manuales administrativos (Universidad Veracruzana, 2008), los cuales sustentan la vida orgánica de la institución.

El modelo organizacional define las líneas de actuación, jerarquías y funciones que regulan la vida universitaria constituida por:

Junta de gobierno, Rectoría, Secretaría Académica, Secretaría de Administración y Finanzas, Secretaría de la Rectoría; Consejos Universitarios Regionales, Vicerrectorías, Direcciones Generales de Área Académica y Dirección General de Sistemas de Enseñanza Abierta, Consejos Técnicos, Secretarías de Facultades, Institutos y Sistemas de Enseñanza Abierta; Defensoría de los Derechos Universitarios, Coordinación de Transparencia y Acceso a la Información (Universidad Veracruzana, 2008: 54).

FIGURA 1. Organigrama de la Facultad de Medicina, Universidad Veracruzana



Fuente: Universidad Veracruzana, Facultad de Medicina, Acta de Junta Académica, 2010.

La estructura académica de la UV se configura a partir de escuelas y facultades centradas en la docencia. El campus Minatitlán conservó el modelo napoleónico tradicional, mantuvo una estructura vertical descendente, rígida, jerárquica, segmentada y poco articulada; el eje regulador fue el modelo de Veracruz y Xalapa; por tanto, las acciones de coordinación y dirección dependen hasta hoy de la administración central (Figura 1).

Con base en este modelo, la Facultad de Medicina ha privilegiado la docencia y en el 2010 contaba con 60 profesores, de los cuales 10 eran de tiempo completo y 50 de asignatura; ninguno pertenecía al SNI. La facultad estaba organizada en nueve áreas: 1) enseñanza, 2) investigación, 3) ciencias básicas, 4) psicopedagogía, 5) servicio social, 6) internado de pregrado en informática, 7) ciencias clínicas, 8) socio-medicina, 9) educación continua; contaba asimismo con cuatro coordinaciones: 1) laboratorio, 2) módulo de consulta externa, 3) vinculación y 4) tutorías.

En los últimos años, la estructura organizativa ha sufrido modificaciones producto de los procesos de evaluación-acreditación; la institución efectúa una serie de adecuaciones con el fin de atender las recomendaciones de los organismos evaluadores en el marco de una redefinición de la pertinencia social; si bien es cierto que la legislación universitaria se mantiene como principio rector, es importante señalar la incorporación de algunas instancias para normar la vida universitaria, por ejemplo, la creación de la Dirección de Planeación Institucional (1989) en la unidad central Xalapa y la Coordinación Universitaria de Transparencia y Acceso a la Información; de manera paralela se ha generado un proceso de flexibilización de las estructuras organizacionales y se transita desde 2004 hacia un modelo departamental, como respuesta a las observaciones en las diferentes evaluaciones.

Un panorama general de los datos de la universidad refleja parcialmente su situación actual en el cuadro 3:

CUADRO 3. Datos básicos de la Universidad Veracruzana (2007-2011)

Datos básicos	Universidad Veracruzana				
	2007	2008	2009	2010	2011
Presupuesto total	\$2 892.91	\$3 140.72	\$3 449.91	\$3 633.32	\$3 528.25
Presupuesto ordinario federal	\$1 210.26	\$1 290.37	\$1 479.65	\$152 516.00	\$1 525.16

*Continúa...*

Datos básicos	Universidad Veracruzana				
	2007	2008	2009	2010	2011
Presupuesto extraordinario federal	\$273.73	\$262.23	\$284.27	\$312.00	\$20 693.00
Matrícula licenciatura	47 445	49 737	51 ,995	55 550	57 179
Matrícula de posgrado	1 348	1 313	1 167	1,120	1 224
Programas de licenciatura	132	134	145	152	152
Programas de posgrado	79	87	85	82	81
Programas de licenciatura CIEES Nivel 1	ND	107	108	110	122
Programas de licenciatura CIEES en otros niveles	ND	23	22	20	20
Programas de licenciatura acreditados Copaes	ND	23	30	47	54
Posgrados de calidad (PNPC)	24	24	24	28	42
Profesores de tiempo completo	1 423	1 538	1 540	1 528	1 640
Profesores de tres cuartos de tiempo	0	0	0	0	0
Profesores de medio tiempo	72	63	48	41	33
Profesores de asignatura	3 182	2 929	2 759	2 695	2 631
Profesores con TSU	0	1	0	0	0
Profesores con licenciatura	1 921	1 771	1 590	1 600	1 595
Profesores con posgrado	2 756	2 758	2 747	2 664	2 709
Profesores con doctorado	577	599	711	676	805
Profesores en el SNI	164	189	227	299	299
Cuerpos académicos (Promep)	140	35	149	127	ND

Fuente: Ibarra y Buendía (2013). Compendio del Sistema Universitario Mexicano. Perfil institucional, datos básicos e indicadores.

### *La evaluación y el programa de médico cirujano en la Facultad de Medicina*

Los procesos de acreditación son de historia reciente en la Facultad de Medicina, en 1999 se estableció el Plan de Desarrollo y Consolidación de la Universidad Veracruzana 1998-2001, el cual señala como una de sus prioridades la acreditación del programa de médico cirujano por parte de la Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina (AMFEM); para cumplir con este objetivo se implementaron las siguientes acciones: la revisión de planes y programas orientada hacia la flexibilización y al desarrollo de competencias centradas en el aprendizaje; se impulsó la creación de cuerpos académicos, se promovió el cambio de modelo organizacional encaminado hacia la departamentalización, y se instrumentó el PIFI como mecanismo de intervención para la obtención de recursos alternos.

La UV acogió la evaluación como aspecto prioritario para la certificación y la acreditación del programa educativo; en el año 2003 se promovió en el ámbito local un proyecto de institucionalización de la evaluación como mecanismo regulador para responder a la acreditación. Autores como DiMaggio y Powell (1999) han llamado a este fenómeno isomorfismo institucional, entendido como una serie de prácticas que devienen del exterior y generan normas que tienden hacia la homogeneización; en este sentido, el ordenamiento de la UV emerge como una respuesta a las políticas federales, está institucionalizado y determina la calidad como criterio para la planeación.

Los procesos de isomorfismo trastocaron diferentes instancias; la revisión del plan de estudios fue una prioridad derivada de las políticas establecidas. Siguiendo a Sánchez (1995), hasta 1999 el modelo educativo era conceptualizado como tradicional dentro de una noción rígida, centrado en la enseñanza, con una estructura disciplinar por materias o asignaturas, basado en objetivos con una fuerte tendencia a la instrucción escolar.

El análisis de los planes y los programas tuvo como respuesta la orientación del mapa curricular hacia la flexibilización y el desarrollo de competencias para el aprendizaje; dicho proyecto finalizó con la incorporación del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF, 2004). A partir de entonces se abrió el camino hacia la autoevaluación que concluyó con la acreditación ante la Comisión Mexicana de Acreditación de la Educación Médica (Comaem), y con la obtención del Nivel 1 por los CIEES en 2006. Las recomendaciones establecidas por los CIEES quedan plasmadas en el cuadro 4:

CUADRO 4. Recomendaciones de los CIEES

Rubro	Recomendaciones
Planeación y evaluación	Elaborar una sólida justificación académica de la carrera en la UV Campus Minatitlán
Planeación y evaluación	Discriminar los objetivos y propósitos de la carrera de los del plan de estudios
Modelo educativo y plan de estudios	Promover, previa actualización del proyecto, la aprobación del Reglamento Interno de la Facultad
Planeación y evaluación	Establecer un plan estratégico de desarrollo académico de la Facultad
Servicio de apoyo a los estudiantes	Precisar en el Reglamento Interno de la Facultad, las relaciones del personal administrativo, técnico y manual con la administración académica
Alumnos	Complementar el Reglamento Interno con los Derechos de los Alumnos establecidos en el Estatuto de Alumnos de la UV
Personal académico	Establecer el Reglamento Académico del Internado Rotatorio de Pregrado
Personal académico	Establecer un Programa de Superación Académica del Personal Docente

Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la UV ([www.uv.mx](http://www.uv.mx) [consulta: 4 de mayo de 2012]).

La UV atendió las recomendaciones y se impulsaron una serie de acciones encaminadas al logro de la acreditación. A partir de entonces se inició un proceso de cambio en el modelo de aprendizaje y se configuró el Proyecto Aula basado en el constructivismo, lo que implicó un viraje en el proceso enseñanza-aprendizaje. A decir de los docentes:

[...] es un modelo basado en aprendizaje.

[...] las clases son un diálogo en donde se va construyendo el conocimiento.

El proyecto aula abarca profundamente lo que son las áreas integradoras como son: la transversalización de conocimientos en actividades donde se puedan ver reflejadas precisamente las competencias del estudiante en las tres esferas con sus actitudes (Docente de la UV).

El cambio en el modelo educativo se explica por medio de lo que Meyer y Rowan denominan “mitos ceremoniales”; de este modo señalan: “Los productos, servicios, técnicas, políticas y programas institucionalizados funcionan como mitos poderosos y muchas organizaciones los adoptan ceremonialmente” (Meyer y Rowan, 1991: 79).

Asimismo afirman que la dinámica institucional instrumentada a partir de la autoevaluación posibilitó la interiorización de las regulaciones hacia la evaluación externa. Al respecto señalan: “las instituciones racionalizadas crean mitos de estructura formal que determinan a las organizaciones. [...] estos mitos ofrecen a las organizaciones grandes oportunidades de expansión” (Meyer y Rowan, 1991: 96). Este planteamiento teórico favorece visualizar cómo las regulaciones de la evaluación generan mitos que justifican y legitiman los cambios institucionalizados.

La investigación da cuenta de una apreciación positiva hacia los mecanismos de AC en relación con el programa educativo; se considera que la evaluación ha permitido elevar la calidad de manera sistemática y objetiva; en tanto, la autoevaluación ha jugado un papel prioritario en el trabajo entre pares.

[...] fue una prioridad buscar el aseguramiento de la calidad de nuestros programas educativos a partir de los procesos de acreditación y certificación; desde mi punto de vista no nos ha impactado de uno a uno el crecimiento que se va dando y la evolución, sí han significado un pulso muy, muy importante en nuestra universidad, para buscar y para lograr cada vez un mejor desarrollo en todas las actividades. Además nos ha permitido obtener recursos (Percepción de un funcionario).

[...] en el año 2006 fue acreditada la Facultad de Medicina, se implementaron medidas de verificación de procesos de calidad en el cual se observaban los objetivos, los modelos de programas y la evaluación del programa (Percepción de un docente).

A decir de estos actores la evaluación supone una mejora institucional, se identifica como necesaria y es la vía para obtener recursos financieros alternos. En este sentido, el discurso de la acreditación desde la perspectiva de Meyer y Rowan (1991) es concebido como un mito que se desdobra en comportamientos aceptados, responde a presiones externas y son legitimados por las instituciones.

Los mitos institucionalizados coexisten con los procesos de isomorfismo de manera paralela; la evaluación-acreditación se configura bajo la lógica del isomorfismo coercitivo el cual “resulta de presiones, tanto formales como informales, que sobre unas organizaciones ejercen otras de las que dependen y que ejercen también las expectativas culturales en la sociedad dentro de la cual funcionan las organizaciones” (Powell y DiMaggio, 1999: 109).

Los dispositivos de evaluación-acreditación fueron los instrumentos que detonaron el desplazamiento curricular, la revisión del plan de estudios fue una prioridad del cambio organizacional; se articuló el programa educativo con el proyecto institucional, se reguló el trabajo docente y se transformó el perfil de egreso del estudiante, bajo la premisa de impulsar la calidad educativa; así, la emergencia de la estrategia configuró la apertura del nuevo reordenamiento académico.

Respecto del punto analizado un funcionario mencionó:

[...] vamos construyendo planes de mejora pero a instancias de los propios programas educativos, inician una especie de seguimiento de sus recomendaciones [...] se modificó el perfil del profesor y del estudiante.

Existe un equipo asesor que somos cuatro o cinco personas [...]; nos convertimos en asesores de grupos de trabajo que se integran en cada programa educativo y el tercer grupo de trabajo es lo que nosotros llamamos nuestros evaluadores expertos internos (Posición de un funcionario).

El discurso de los actores es una evidencia de las dinámicas de isomorfismo normativo; se asume que “la educación formal y la legitimidad tienen una base cognoscitiva producida por especialistas universitarios” (Powell y DiMaggio, 1999: 114), desde esta lógica el reconocimiento profesional potencia el cambio y genera una estructura de acción institucional.

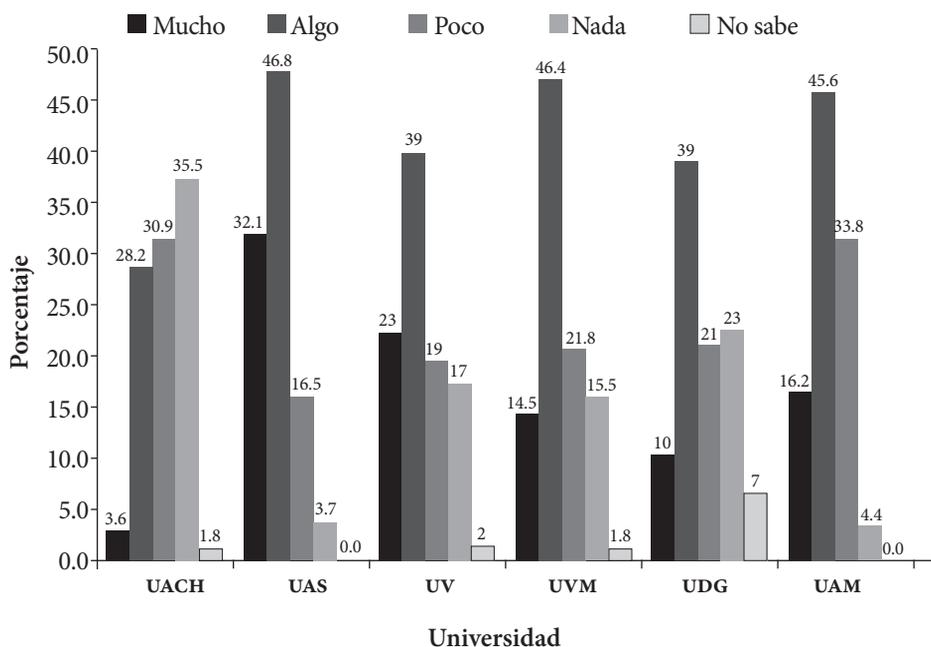
De acuerdo con los docentes, la acreditación potenció el cambio curricular, generó prestigio y satisfacción personal.

[...] lo veo como una excelente oportunidad porque vamos en dirección a la calidad, tenemos una buena organización interna (Docente de la UV).

[...] sí hay una mejora continua para ser competente (Docente de la UV).

La visión de los estudiantes difiere de las posturas anteriores; con base en la encuesta aplicada, solamente 40% considera que el programa ha mejorado “algo”, esta percepción coloca en otro lugar el análisis y abre el cuestionamiento hacia las versiones de las autoridades.

GRÁFICA 1. Mejoras en el “Plan de estudios”



Fuente: Buendía, 2011a: 314.

El análisis del discurso de la acreditación, a la luz de la teoría organizacional, lleva a tratar de explicar la conjugación de los procesos de isomorfismo normativo y mimético como parte de la interacción entre los diferentes actores y la legitimación y la institucionalización de los mecanismos de AC.

[...] cambiamos de manera general nuestra misión y visión [...] apogada hacia nuestro propio programa, va directamente a nuestro perfil de egreso y estamos manejando la primera facultad a nivel del Estado para ir evaluando por competencias, [...] en este momento acabamos de ofertar un posgrado en investigación clínica (Funcionario de la uv Minatitlán).

Ahorita [sic] tenemos el 100% de nuestros programas educativos acorde directamente a lo que debe llevar el programa educativo en contenido, consensado por los especialistas y los maestros que imparten esas materias y esto va relacionado con la acreditación (Funcionario de la UV Minatitlán).

En suma, la evaluación aporta elementos para la revisión del programa educativo; propicia la articulación con el proyecto institucional; genera la actualización del plan de estudios; registra un cambio en la dinámica institucional y refleja una nueva regulación acorde con las políticas educativas. Desde la perspectiva de los estudiantes estos cambios todavía no trastocan la cotidianidad escolar, esto da cuenta de los diferentes procesos de isomorfismo que cohabitan en la trama institucional.

La evaluación y la acreditación están estrechamente vinculadas con la obtención de recursos financieros. Rueda (2011) menciona que la evaluación se asocia con las bolsas monetarias, en función de los resultados serán los montos asignados. Los programas de acreditación están vinculados con la obtención de financiamiento, en tanto que, la política gubernamental estableció otorgar recursos extraordinarios a todos aquellos programas que cumplieran con la acreditación. Bajo la lógica de Meyer y Rowan (1991) estos incentivos responden al cumplimiento de las reglas ceremoniales y legitiman la institución.

[...] la acreditación tiene que ver con recursos [...] en la obtención de tecnología, en equipamiento. La acreditación nos permite tener recursos adicionales y reconocimiento social. La acreditación nos da prestigio y nos ha permitido obtener recursos (Funcionario de la UV Minatitlán).

Las percepciones anteriores muestran cómo la evaluación se relaciona con el financiamiento, así como a una serie de intermediaciones conformadas por elementos explicativos que van más allá del reduccionismo económico; asimismo permite mirar la complejidad y la diversidad institucional. Como mencionan Meyer y Rowan (1991: 82-83) “existe un mito racional institucionalizado que legitima la evaluación y atraviesa diferentes factores en las organizaciones”.

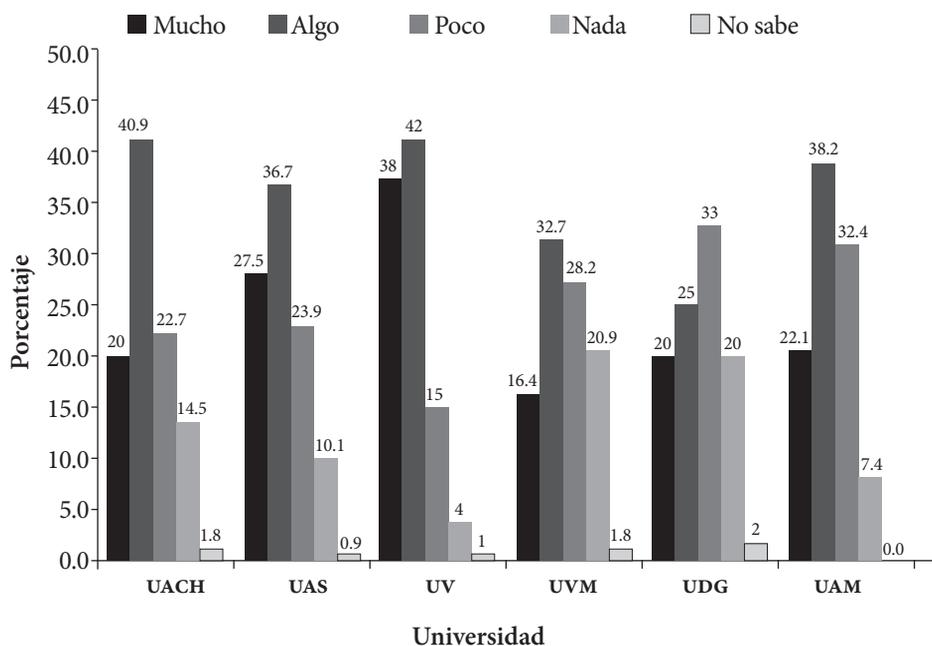
De acuerdo con los profesores de tecnología, una cuestión importante para avanzar hacia la calidad es:

[...] ahora contamos con el uso de Internet en las aulas y eso es mejor.  
... tenemos tecnológicamente muchos recursos para poder impartir nuestra cátedra (Profesores de tecnología).

Para el caso de los estudiantes, el rubro de las tecnologías se aprecia de manera positiva en términos generales; 38% considera cambios favorables como se puede apreciar en la gráfica 2:

Desde la perspectiva de Meyer y Rowan (1991) las tecnologías han adquirido una centralidad que las coloca como un mito racionalizado: “las tecnologías se institucionalizan y se convierten en mitos que vinculan a las organizaciones. [...] esas técnicas institucionalizadas hacen ver una organización adecuada, racional y moderna” (Meyer y Rowan, 1991: 83).

GRÁFICA 2. Mejoras en el “uso de tecnologías o innovaciones en la docencia”



Fuente: Buendía, 2011a: 315.

### *Evaluación, comunidad y mercado laboral*

Las políticas de calidad desde el discurso oficial están orientadas a establecer acciones que fortalezcan el vínculo universidad-sociedad; en este caso, las estrategias se plantearon en dos niveles: 1) a partir de las necesidades propias de la comunidad y 2) de la articulación con el mercado laboral; considerar las necesidades de la comunidad y realizar un viraje hacia el mercado laboral ha sido una práctica que se implementó vía los mecanismos de AC en la UV.

[...] hemos hecho encuestas de cuáles son las necesidades que tienen nuestros empleadores y en base a estas nosotros hemos ido agregando contenidos en base a las necesidades de los empleadores y en base a las necesidades que hemos encontrado a través de las comunidades (Funcionario de la UV Minatitlán).

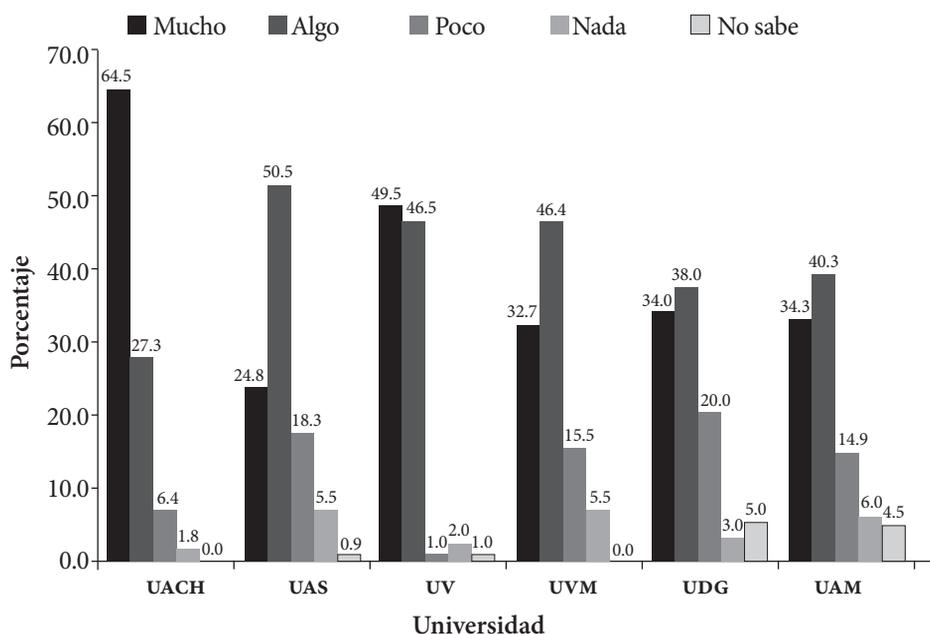
La vinculación con el mercado laboral es una constante, la pertinencia de los programas curriculares y su articulación con el contexto orientan el rumbo a seguir.

[...] en el área tenemos una vinculación muy cercana con el mercado laboral porque muchos de los espacios donde nuestros egresados van a laborar, son espacios que hoy durante su proceso de formación realizaron prácticas.  
[...] nuestros estudiantes primero entran a las páginas para ver si están evaluados nuestros programas... para los estudiantes es significativo ya que el programa en el que estudia este reconocido porque eso les permite insertarse más fácilmente al mercado laboral (Coordinador del programa).

Con base en los resultados de la encuesta los estudiantes manifiestan una valoración positiva, 49 % afirma que existe vinculación con el mercado laboral.

Los mecanismos de AC han trastocado la vida universitaria, se ha generado una dinámica de cambio y reestructuración que adopta reglas a modo de mito racionalizado (Meyer y Rowan, 1999); en términos generales hay una percepción favorable hacia la acreditación; las voces de los actores reflejan la lógica organizacional de manera ceremonial; la vida institucional incorpora el discurso de la acreditación como parte fundamental hacia la búsqueda de la calidad.

GRÁFICA 3. Grado de vinculación con el mundo laboral



Fuente: Buendía, 2011a.

### *El ordenamiento del profesorado y los mecanismos de AC*

El escenario para la instrumentación de los mecanismos de AC y la conformación de equipos al interior de la institución es un asunto que se vincula con el tema de los recursos humanos, en particular el perfil profesional de la planta docente constituye un factor importante en el proceso.

CUADRO 5. Perfil Académico 2012

Tipo de contratación	Técnico	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Candidato a doctor	Total
Tiempo completo	0	3	3	3	1	10
Por asignatura	6	14	26	4	0	50
Total	6	17	29	7	1	60

Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la uv.

Se observa en general un bajo perfil docente, solamente 13% cuenta con grado de maestro; 83% del profesorado es de asignatura y 17% de tiempo completo; la evidencia muestra que existe un gran reto en relación con el reordenamiento del cuerpo profesoral.

Los funcionarios de la institución expresan:

[...] uno de los problemas es que es una facultad pequeña, somos un pequeño grupo de maestros de tiempo completo reducido y la gran mayoría de maestros son de asignatura, [...] no hay un compromiso de pertenencia hacia la propia facultad (Funcionario de la UV Minatitlán).

Los doctores tienen que atender sus demás empleos, la mayoría son médicos de las clínicas de salud de aquí de Minatitlán o médicos de Pemex (Funcionario de la UV Minatitlán).

[...] hay poca producción puesto que la mayoría de profesores además de trabajar en la universidad, tienen que atender sus demás empleos (Funcionario de la UV Minatitlán).

En el ambiente académico persiste una tensión entre la evaluación y la comunidad de docentes; el cambio se percibe como una amenaza y en diversas ocasiones se traduce en resistencias. La lógica institucional y la cultura disciplinaria definen, en alguna medida, el comportamiento de los sujetos. Al respecto es necesario considerar “la cultura como un sistema de mapas cognitivos que encauzan las decisiones humanas” (Powell y DiMaggio, 1999: 17); la cultura disciplinaria configura el actuar de los sujetos acorde con el campo de acción, incide en los procesos de evaluación y es un factor prioritario en la transformación de la dinámica institucional. Es así como en la Facultad de Medicina se están instrumentando políticas para promover la conformación de cuerpos académicos y establecer estrategias encaminadas a fortalecer la planta docente.

Una variable a considerar es la edad como elemento que interpela con la estructura institucional. El promedio general de edad de los docentes es de 49 años; el rango se encuentra entre los 25 y los 60 años o más. El grueso del profesorado se ubica entre los 45 y 60 años, en tanto se circunscriben a un grupo que comparte determinado ciclo de vida donde se entrecruzan el reloj biológico y social dentro del entramado de la narrativa profesional. Según Bolívar “los ciclos de vida, individuales o generacionales, se mueven entre considerar la edad en el ejercicio profesional como factor explicativo de los cambios ocurridos y

la necesidad de conjugarlo con otros factores sociales y contextuales” (Bolívar, 1999: 23).

El envejecimiento de la plantilla docente coloca a la institución de cara a la posibilidad de establecer el cambio generacional y con ello impulsar los mecanismos de AC; tal como lo menciona un funcionario de la universidad, en algunos casos la experiencia y los años de servicio suelen convertirse en un obstáculo para la generación de cambios que el sistema requiere. Ante esta situación emergen resistencias que generan inercias e impiden poner en prácticas las acciones necesarias para la transformación institucional.

[...] la mayoría de maestros de tiempo completo son gente de más de 45 años y es difícil que se puedan mover, entonces lo que ahorita estamos haciendo es tratar en un momento dado de ir integrando a nuestros cuerpos académicos, tenerlos jóvenes e irlos moviendo hacer las plazas de tiempo completo (Funcionario de la UV Minatitlán).

En la UV se reconocen cambios y avances que cohabitan con elementos tradicionales que aún no trastocan en esencia las prácticas educativas. La evidencia empírica da cuenta de las tensiones entre el *currículum*, docentes, estudiantes y autoridades; plantear transformaciones va más allá del discurso oficial, significa desmontar prácticas y atender las resistencias; brindar condiciones laborales y oportunidades educativas para todos los actores sociales, que permita abrir la posibilidad de transitar a la construcción de alternativas viables hacia la mejora de la educación superior.

Los programas de evaluación y acreditación son una dimensión fundamental en la agenda de política educativa. La relación Estado-Instituciones de Educación Superior (IES) se ha modificado sustancialmente, en particular la regulación de recursos adquiere otra normatividad. Reconocer los avances y a la vez las tensiones posibilita entretejer visiones compartidas para el análisis y la definición de la calidad educativa.

Finalmente, es importante subrayar que el tema del aseguramiento de la calidad ha tomado relevancia; la cultura de la evaluación y la acreditación ha ganado terreno; hoy en día en términos generales existe una aceptación a la lógica de ordenamiento de las relaciones Estado-Universidad a partir de dichos mecanismos, lo que conlleva a la institucionalización de una serie de medidas que favorecen el proceso de la cultura de la evaluación.

## A manera de cierre

El análisis de las políticas educativas a la luz de la evaluación-acreditación es un asunto complejo que tiene múltiples aristas —reforma, currículum, evaluación, organización, gestión, financiamiento—. Un balance general en relación con los mecanismos de aseguramiento de la calidad y la Facultad de Medicina, *campus* Minatitlán pone en relieve cómo las medidas adoptadas han trastocado la gestión de la vida universitaria. El proyecto institucional muestra una clara orientación hacia los mecanismos de AC, estos procesos atraviesan el marco normativo y entretejen una visión de la organización académica. Tal como menciona Meyer y Rowan (1991) lo han hecho suyo a manera de mito ceremonial.

La planeación estratégica se ha impulsado como política institucional y ha permeado todas las instancias, las huellas del isomorfismo están presentes; las tensiones que gravitan alrededor de este rubro son la centralización, el incremento de prácticas administrativas que burocratizan el proceso y las resistencias en el ordenamiento del profesorado.

El aseguramiento de la calidad mantiene una estrecha articulación con las políticas de financiamiento, en particular con la asignación de recursos extraordinarios producto de la certificación, una interpretación al respecto es que la evaluación está centrada en el resultado y no en el proceso, tema que genera controversias y requiere un análisis más minucioso al respecto.

La institucionalización de los mecanismos de aseguramiento de la calidad ha operado más como un instrumento de financiamiento que lejos de elevar la calidad de la educación responde al cumplimiento de estándares establecidos, por consiguiente, es necesario un desplazamiento teórico y práctico para transitar a otra dimensión de la calidad que conlleve a la mejora continua y permanente.

El discurso de la evaluación-acreditación se ha incorporado en la organización institucional y trastoca las diferentes instancias; la dinámica interna es algo que se ha movido bajo las dinámicas del isomorfismo, ¿hasta dónde se han logrado las transformaciones?, ¿la calidad educativa se ha elevado?, ¿hasta dónde se genera un proceso de isomorfismo?; valorar el impacto es algo que sólo en un mediano plazo se podrá conocer en todas sus dimensiones.

Las políticas de evaluación-acreditación son un campo en construcción en la Facultad de Medicina, la institución se encuentra en un proceso mutante, el despliegue de estrategias da cuenta de los avances y las tensiones alrededor del proceso; resulta imprescindible replantear las transformaciones de manera integral encaminadas a la mejora de las Instituciones de Educación Superior.

## CAPÍTULO 6

### LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA. EL CASO DE LA LICENCIATURA EN DERECHO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

*Marcela Contreras Lohera\**

Las Instituciones de Educación Superior (IES) enfrentan el desafío de insertarse en un mundo con nuevas exigencias asociadas tanto a elementos de profesionalismo como de competencias; de manera adicional se considera las nuevas tareas y requerimientos para el rendimiento de cuentas y la eficiencia en la gestión institucional. Por otro lado, las IES han incorporado mecanismos y herramientas para el mejoramiento y el aseguramiento de la calidad en la educación con el propósito de garantizar a la sociedad el desempeño adecuado del personal y de los egresados, al insertarse en el mundo laboral.

El presente capítulo aborda el caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) y los mecanismos que ha implementado con el propósito de dar cumplimiento a las exigencias de los organismos reguladores de la educación superior en México, así como contribuir en la mejora de la calidad mediante procesos de acreditación y certificación en los programas educativos y en los procesos administrativos de gestión de la institución.

El capítulo incluye en el primer apartado los antecedentes de la institución y de la Facultad de Derecho, espacio en el que se llevó a cabo el estudio; posterior-

---

\* Universidad del Noroeste.

mente se presentan los cambios que se han generado en la Facultad, derivados de la instrumentación de procesos de acreditación del programa educativo de derecho así como las modificaciones que se han experimentado en la institución, como producto de la certificación de procesos de gestión en la UAS. Finalmente se presentan las conclusiones del trabajo.

### **Antecedentes históricos de la UAS**

El origen de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) se remonta a 1872 con la creación del Liceo Rosales, por decreto del gobierno del Estado la ciudad de Mazatlán; oficialmente inició sus funciones en 1873, sin embargo, por dificultades políticas se trasladó en 1874 a la ciudad de Culiacán, donde también cambió su nombre a Colegio Rosales y modificó su oferta educativa (UAS, 2011).

En mayo de 1918, el Colegio Rosales se transformó en Universidad de Occidente, cuya autonomía fue decretada por el gobernador del Estado, con el propósito de que contara con capacidad jurídica para decidir su proyecto académico, administrar su patrimonio y autogobernarse, convirtiéndola en un modelo de universidad regional que incluía diferentes niveles académicos (secundaria, normal, bachillerato, educación para adultos y educación continua, carreras técnicas y de licenciatura).

La máxima autoridad estuvo representada por el Consejo Universitario, los profesores definían el rumbo de la universidad en todos sus aspectos, alejados de la figura gubernamental. Sin embargo, la crisis política que prevalecía en Sinaloa como consecuencia de la que existía en el país, propició que la institución no contara con los recursos asignados y desapareció en 1922. No obstante, para fines de ese mismo año la legislatura local creó la universidad bajo la figura del Colegio Civil Rosales, institución laica y gratuita con oferta en los niveles de preparatoria, profesional y normalista. Su forma de organización se desarrolló a partir de una Junta Directiva de Estudios, un director, un secretario con funciones de tesorero, un prefecto, un celador escribiente y un bibliotecario.

Entre 1926 y 1931 el rol de los estudiantes fue fundamental en la conducción de la escuela y en sus planes de estudios ya que lograron que el Congreso del Estado aprobara una ley que consideraba la figura del Consejo Directivo para gobernar a la institución. Dicho Consejo estaba integrado por el director, el

secretario, un profesor y un alumno de cada escuela y facultad así como un miembro de la federación de estudiantes.

En 1937, la universidad sufrió una nueva transformación denominándose Universidad Socialista del Noroeste y se constituyó como promotora y soporte de las reformas sociales de la época, ya que su propósito era orientar a los jóvenes sinaloenses hacia un socialismo organizado y mejorar en forma efectiva por medio de la cultura popular el nivel económico, moral y social del proletariado.

En esta fase, la institución perdió su autonomía, ya que el rector era designado por el gobernador y permanecía en funciones mientras desarrollara sus actividades bajo el enfoque del criterio educativo del Estado. El gobierno de la universidad radicaba en el Consejo Universitario, en el rector y en los directores de las escuelas (durante este periodo sólo hubo un rector).

En 1941 se suscitó la contrarreforma educativa y el Congreso del Estado cambió el nombre de la institución, denominándola Universidad de Sinaloa. El gobierno de la universidad estuvo a cargo del consejo universitario, el patronato administrativo, el rector, los directores de facultades, escuelas e institutos y el presidente de la federación estudiantil. En este periodo permaneció el criterio de designar al rector por parte del gobernador del Estado.

En 1965, la universidad recuperó la autonomía y, conforme la Ley Orgánica, las autoridades fueron representadas por el Consejo Universitario y la Junta de Gobierno. Esta última se encargó de nombrar y destituir al rector y directores de las distintas escuelas, facultades, carreras e institutos; resolver conflictos entre autoridades universitarias y expedir su propio reglamento. Posteriormente los estudiantes consiguieron que se suprimiera la Junta de Gobierno.

Actualmente la UAS cuenta con una Ley Orgánica, cuya última reforma se llevó a cabo en 2006, en ésta se establece al H. Consejo universitario como la suprema autoridad de la institución y está integrado por el rector como su presidente, un secretario, vicerrectores de unidad regional, directores de colegios regionales de bachillerato, directores de unidades académicas, un representante profesor o investigador y un representante alumno por cada unidad académica así como un representante de cada organización gremial mayoritaria de los trabajadores académicos y administrativos (UAS, Ley Orgánica, Sección I, Artículo 19 y 20).

En la actualidad la institución cuenta con más de cien mil alumnos, ofrece programas de licenciatura y de posgrado. Su organización académica incluye escuelas profesionales, centros e institutos de investigación. En la ciudad uni-

versitaria se concentra la mayoría de sus escuelas profesionales, un centro de cómputo, una biblioteca universitaria que también sirve a la comunidad en general y una estación de radio. Cuenta con cuatro campus universitarios en unidades regionales en el estado de Sinaloa (Sur con sede en Mazatlán; Norte con sede en Los Mochis; Centro-Norte con sede en Guasave, y Guamúchil y Centro con sede en Culiacán).

A la UAS se le reconoce como una universidad pública, autónoma y descentralizada del Estado, es una institución que tiene presencia en toda la entidad federativa. Según el Plan de Desarrollo 2010 de la UAS, en el ciclo escolar 2008-2009 la institución atendió a un total de 107 556 estudiantes (licenciatura 42.24%; bachillerato 37.54%; posgrado 1.163%; enseñanzas especiales 17.17%; técnico superior universitario 0.66%, y medio profesional 0.48%) y para el ciclo 2010-2011 la matrícula fue de 120 088 estudiantes (licenciatura 38.82%; bachillerato 38.9%, posgrado 1.3%, enseñanzas especiales 17.5%, técnico superior universitario 0.8%, y medio profesional 0.2%).

En relación con el personal académico, durante el ciclo escolar 2008-2009 había un total de 3 093 profesores, de ellos 1 210 era de tiempo completo. Para el ciclo 2010-2011 la planta académica se conformó por 4 744 profesores, de los cuales 1 144 eran de tiempo completo. Respecto a reconocimientos de los profesores, en el ciclo escolar 2008-2009, 101 profesores de las UAS era miembros del SIN, cifra que se incrementó en el periodo 2010-2011 a 139. Finalmente, en el ciclo 2008-2009 había 34 cuerpos académicos, y para 2010-2011 aumentó a 74 (Quintero, 2010).

En cuanto a los programas educativos y el aseguramiento de la calidad, la UAS ha emprendido un conjunto de actividades planeadas y sistemáticas cuyo despliegue ha hecho posible las acreditaciones correspondientes por organismos reconocidos por el Copaes. Para el ciclo escolar 2010-2011, la universidad contaba con un total de 59 programas reconocidos por su calidad. En el 2010 recibió de la SEP, el reconocimiento a las Instituciones de Educación Superior por la excelencia y la calidad de sus programas académicos ubicándola entre las mejores universidades públicas del país con 93.2%, equivalente a 43 250 estudiantes, inscritos en programas reconocidos por su calidad (UAS, 2012). La competitividad académica de los programas educativos (PE) ha aumentado de 2003 a 2011, ya que, mientras en 2003 se contaba con 13 PE en nivel I de CIEES y cero acreditados, para 2011 esta cifra aumentó a 57 y 45 respectivamente.

Con respecto al financiamiento, sus ingresos provienen principalmente de dos fuentes: 1) el subsidio del gobierno federal y 2) el subsidio del gobierno estatal y, en una menor proporción, de ingresos propios; en 2008 el presupuesto total, en millones de pesos, fue de \$2 680.66 y para el 2011 ascendió a \$2 945.52, representado un ingreso federal de 88% y estatal de 12% en ambos periodos (Cuadro 1). Quintero (2010) plantea que este esquema de financiamiento, de acuerdo con las políticas educativas hacia el sector, ha experimentado cambios durante los últimos años, ya que está sujeto a la obtención de recursos extraordinarios, en consonancia con una evaluación permanente y el desempeño académico alcanzado por la institución.

### La UAS y las políticas de evaluación

A lo largo de su historia, la UAS se ha caracterizado por efectuar sus funciones con el propósito de responder a las demandas de la sociedad en materia educativa; es por ello que se ha dado a la tarea de contar con las áreas y el personal responsable de realizar el análisis de la situación que se experimenta en la institución así como la proyección de su quehacer, al integrar en su estructura organizacional el Departamento que se encarga de estas funciones.

Para atender la planeación y la proyección institucionales, la UAS ha creado departamentos cuya denominación se ha modificado a partir de las propuestas de la máxima autoridad en turno; en el periodo 1966-1970 se contó con el Departamento de Estudios y Planeación Universitaria, el cual dependía del Departamento de Servicios Escolares; para 1977-1981 se inauguró el Plan de Perfeccionamiento del Personal Académico (PPPA), como un esfuerzo para capacitar la planta docente universitaria, del que se desprendieron el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos y la Dirección de Planeación y Estadística; dicho Departamento permaneció en el siguiente periodo (1981-1985).

En el periodo de 1989 a 1993, con el fin de atender asuntos administrativos, se instaló el Sistema Automatizado de Control Escolar, se diseñó y puso en funcionamiento el Sistema de Control de Personal, se creó el Sistema Institucional de Información; la Dirección de Servicios Administrativos se transformó en la Dirección General de Recursos Humanos y la fusión del Plan de Desarrollo y de la Dirección de Planeación y Estadística dio lugar a la Coordinación General de Planeación y Desarrollo.

CUADRO 1. Datos básicos de la Universidad Autónoma de Sinaloa (2008-2011)

Datos básicos	Universidad Autónoma de Sinaloa				
	2007	2008	2009	2010	2011
Presupuesto total	\$2 432.11	\$2 680.66	\$2 747.70	\$2 863.97	\$2 945.52
Presupuesto ordinario federal	\$1 656.33	\$1 744.43	\$1 944.08	\$2 105.64	\$2 105.64
Presupuesto extraordinario federal	\$508.21	\$609.05	\$480.67	\$405.50	\$487.05
Presupuesto ordinario estatal	\$267.57	\$261.28	\$278.55	\$332.51	\$332.51
Presupuesto extraordinario estatal	\$0.00	\$65.90	\$44.40	\$20.32	\$20.32
Matrícula licenciatura	44 484	45 432	46 282	46 623	48 279
Matrícula de posgrado	1 272	1 251	1 200	1 504	1 371
Programas de licenciatura	81	87	88	96	99
Programas de posgrado	58	58	62	72	62
Programas de licenciatura CIEES Nivel 1	ND	48	57	57	57
Programas de licenciatura CIEES en otros niveles	ND	10	2	2	2
Programas de licenciatura acreditados Copaes	ND	28	41	41	43
Posgrados de calidad (PNPC)	9	9	9	14	20
Profesores de tiempo completo	1 189	1 210	1 134	1 144	1 114
Profesores de tres cuartos de tiempo	0	0	0	9	0
Profesores de medio tiempo	11	11	14	26	26
Profesores de asignatura	1 668	1 872	2 013	2 167	2 025
Profesores con TSU	3	24	4	9	30
Profesores con licenciatura	1 544	1 505	1 538	1 628	1 211
Profesores con posgrado	1 321	1 564	1 619	1 709	1 924
Profesores con doctorado	366	477	517	552	636
Profesores en el SNI	89	101	109	139	139
Cuerpos académicos (Promep)	79	34	68	74	ND

Fuente: Elaboración propia con datos de Ibarra y Buendía (2013). Compendio del Sistema Universitario Mexicano. Perfil institucional, datos básicos e indicadores.

Para el año de 1993 se desarrolló y consolidó el programa: Sistema Universitario de Módulos de Información y Consulta Automatizada de Servicios Académicos, proyecto inscrito en el rubro de modernización de los sistemas administrativos de la institución. La Dirección de Servicios Escolares en coordinación con la Dirección de Planeación y Desarrollo, puso en operación un proyecto para determinar los índices de reprobación y deserción de los estudiantes universitarios, con el cual se pretendía también conocer las causas que originan estos fenómenos, con el fin de resolver el problema.

En relación con la designación de Rector, en 1993 el Congreso del Estado aprobó una nueva Ley Orgánica (decreto 230) para la UAS. En este nuevo ordenamiento jurídico son autoridades universitarias el Consejo Universitario, el Rector, el Secretario General, los Consejos Académicos Zonales, los Coordinadores Generales de Zona, los Consejos Técnicos, los directores de escuela, facultad y centros de investigación y las demás autoridades que señalen la Ley y el Estatuto General.

En 1997 llegó un nuevo rector, Jorge Luis Guevara Reynaga, quien planteó en su discurso de toma de protesta:

En los últimos veinte años el desarrollo de la institución se había fincado sobre planes y políticas con visiones de coyuntura más que sobre la base de una planeación estratégica de mediano y largo plazo. Ahora aplicaremos la planeación prospectiva, entendida como un instrumento de administración y de organización para el cambio, fundada en una lectura atenta del contexto, de respuesta puntual a los requerimientos cada vez más apremiantes del entorno y con una visión a futuro de procesos que tendrá que transformar la institución afrontándolos desde ahora (Jorge Luis Guevara Reynaga, 1997).

En 2001 se implementaron procesos de cambio enfocados a atender las exigencias del mejoramiento de la calidad de la educación superior que dictaban las tendencias.

La Coordinación General de Planeación y Desarrollo (CGPD) es un área que ha permanecido en la estructura organizacional de 1989 a la fecha, entre sus funciones se encuentran: coordinar la planeación institucional de manera permanente, participativa y colegiada orientada al apoyo del cumplimiento de funciones sustantivas y adjetivas de las escuelas y dependencias, al fortalecimiento de sus vínculos con la sociedad y a la optimización en el uso de recursos institucionales.

En 2010, el responsable de la CGPD planteó, en su toma de protesta, que su compromiso principal era desarrollar actividades encaminadas a la consolidación de la cultura de la planeación en la universidad; realizando sus principales funciones, las cuales abarcaban la formulación del Plan Institucional de Desarrollo y los planes operativos que hacen las dependencias todos los años, el informe del rector y la elaboración de los proyectos PIFI, entre otras actividades; así mismo enfatizó la necesidad de dar seguimiento y de cerrar el círculo por el lado de la evaluación (Alvarado: 2010).

En el plano de la gestión académica y administrativa, la UAS es observada desde el exterior como una institución de grandes dimensiones, sumergida en un complejo proceso interno de desarrollo, con una comunidad altamente conflictiva y politizada y una conducción sustentada en un modelo administrativo y académico caduco (CIEES: 1994, 1998).

Esta visión crítica del funcionamiento de la universidad, la obligó a iniciar a partir del año 2000 un proceso de cambio que se implementó sin tener una idea clara de proyecto educativo alternativo, que orientara y promoviera procesos innovadores en su quehacer académico (Quintero, 2010).

La trayectoria y la evolución de la UAS ha sido modelada por los sucesos históricos del país y de la región. El origen de la institución se apoya en un modelo académico constituido por escuelas y facultades, aunque se advierten cambios por políticas de integración de unidades y colegios académicos enfocados en disminuir la dispersión de programas educativos por áreas del conocimiento. La UAS se ha caracterizado principalmente por la enseñanza de carreras tradicionales, sin embargo ha diversificado recientemente su oferta educativa, especialmente en las áreas de salud y en las ingenierías.

A partir del año 2002, como parte del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional implementado desde el ámbito federal, la evaluación para la acreditación de la calidad de los programas educativos se convierte en un elemento clave que modifica la dinámica de la institución y su proyección hacia el exterior, al atender para fines de 2008 a 86.1% de la matrícula de licenciatura en programas educativos de calidad, acreditados por organismos externos (Quintero, 2010).

En el nivel licenciatura, para el año 2010 se habían actualizado y acreditado 41 Programas Educativos (PE) y 57 se ubicaban en el nivel 1 de los CIEES. En el posgrado, 9 PE se han incorporado al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y 12 más se encontraban en proceso de evaluación. Como lo muestran las cifras, se tienen avances sustanciales en el campo de la actualización

y la acreditación, no obstante, se quiere continuar avanzando en el nivel de licenciatura y especialmente en el posgrado.

### La Licenciatura en Derecho en la UAS

La Licenciatura en Derecho es un programa educativo que se imparte desde 1874 en la UAS, en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en diversas sedes, entre ellas está la sede Culiacán. Esta carrera surge como respuesta a las condiciones que prevalecían en esa época, en las que se otorgaba gran prestigio a esa rama del saber (UAS, 2011).

Durante el desarrollo posterior de la institución Rosalina, la carrera de Derecho sufrió un sinnúmero de reformas y de transformaciones en sus planes de estudio las cuales fueron reflejo de las condiciones sociales que imperaban en esa época.

En el año 1937 se creó la Escuela de Ciencias Sociales, donde se impartió la carrera en Derecho Social, la cual tenía como objetivo formar procuradores sociales. Esta escuela fue suprimida en 1939 y se creó la de Derecho, sin embargo, años más tarde resurgió como Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, la cual continúa vigente. En 1977 fue reconocida y sancionada la Escuela de Derecho de Mazatlán, como extensión de la facultad de Culiacán.

En 1995, como la dinámica social y académica de estos centros educativos había sido constante, se reconoció con la puesta en operación del Centro de Investigaciones Jurídicas y de la División de Posgrado en Culiacán, en la que se han implementado programas de maestría en Ciencias Jurídico Penales y en Derecho Constitucional y Administrativo, con dos generaciones de egresados. En febrero 2000 se puso en marcha la Maestría en Derecho Fiscal.

Actualmente la facultad tiene una estructura diseñada para atender la demanda de educación jurídica de sus miles de alumnos, contando con extensiones en Mocorito, Navolato, además de la modalidad sabatina.

Asimismo el servicio social obligatorio para sus alumnos puede ser realizado en tres modalidades: 1) abogado litigante en el bufete jurídico estudiantil el cual posee una extensión en Navolato y en Guamúchil; 2) asistente jurídico en dependencias e instituciones públicas; 3) investigador jurídico.

La misión de la escuela es formar profesionales del derecho competentes, con prestigio y reconocimiento social, cuyo perfil les permita generar y aplicar los conocimientos adquiridos de manera innovadora y atender las necesidades

de la sociedad, para contribuir en el desarrollo sustentable en los ámbitos local, nacional e internacional, basados en la equidad, justicia, democracia y principios éticos.

### **Las tensiones entre legitimidad y eficiencia en la organización: estructura organizacional y reglas institucionales**

Para explicar el cambio desde la perspectiva organizacional existen diversas teorías, algunas se enfocan en el análisis intraorganizacional y otras se centran en el análisis interorganizacional (Jaffee, 2001). Estas teorías se proponen estudiar a las organizaciones bajo el enfoque de sistemas cerrados o abiertos. Desde la teoría organizacional, la organización se concibe como sistema cerrado cuando el cambio se explica a partir de la forma en que se articulan sus estructuras, procesos y rasgos internos con la toma de decisiones.

Desde el año 2000 a la fecha, la Universidad Autónoma de Sinaloa ha instrumentado algunos cambios, uno de ellos es el que se evidencia en el plano estructural derivado del desarrollo de proyectos que se han construido en el marco de la política pública del mejoramiento de la calidad de la educación superior, el cual se manifiesta de manera directa por medio de la aplicación de diferentes programas de la Secretaría de Educación Pública tales como el PIFI y el Promep, por mencionar algunos.

Entre los cambios más sobresalientes están la creación de diversos departamentos como la Secretaría Académica, la Dirección de Sistemas de Gestión de la Calidad, la Dirección de Promep, el Departamento de Planeación Educativa, Consejo de Consolidación para la Calidad Educativa en el nivel bachillerato. En licenciatura se contempla en el Plan de Desarrollo Institucional, visión 2013; la meta de formar el Consejo de Aseguramiento de Calidad, cuyas funciones principales se relacionan con el desarrollo de actividades encaminadas al logro de la evaluación y la acreditación de programas educativos; la certificación de procesos y la máxima habilitación de la planta académica, entre otros. En este sentido, los directivos entrevistados coinciden en que la universidad se ha preocupado por crear áreas necesarias que se ocupen del cumplimiento de estos propósitos.

En la entrevista realizada, la Secretaría Académica de la UAS señala que esta área se creó con el objetivo de atender las actividades relacionadas con la implemen-

tación y el seguimiento de los procesos de acreditación de los programas educativos, mismos que atienden a la regulación de diversos organismos nacionales e internacionales y que las universidades se han visto obligadas a tener en cuenta para mejorar la calidad de la educación superior.

Nos toca a nosotros trabajar lo que son las normas de calidad por parte de los organismos acreditadores, por parte del sistema nacional educativo y por parte de Copaes (Secretaría Académica de la UAS).

Por su lado, el coordinador de planeación y desarrollo señala que la institución decidió integrar en su operación, los procesos de acreditación de los programas educativos a partir de las exigencias de los organismos reguladores de la educación superior; para ello fue necesario modificar su legislación y diseñar las formas de trabajo encaminadas a atender las indicaciones de los organismos evaluadores. En opinión del entrevistado, la UAS operaba con una visión individualizada de sus profesores, con escasa evaluación de las actividades realizadas y agrega que para la UAS no fue fácil adoptar los mecanismos nacionales de aseguramiento de la calidad, ya que no contaba con las estructuras necesarias y se tuvo que rediseñar.

La universidad estaba trabajando en otro sentido, tenía otras estructuras y prácticamente fue una suerte de rediseño de muchos procedimientos y estructuras (Coordinador de Planeación y Desarrollo).

[...] No tener diseñada una institución para que compaginar a su dinámica con estas exigencias de aseguramiento de la calidad; nosotros en nuestras estructuras no considerábamos el funcionamiento colegiado de los profesores, estaba más orientado hacia el trabajo individual, si bien es cierto, practicábamos algunas autoevaluaciones de programas educativos para efecto de estar diseñando sus propios planes, programas, pero no, no estábamos preparados para ser evaluados por agentes externos como son los organismos acreditadores, entonces prácticamente tuvo que darse un viraje abrupto, pero finalmente hubo capacidad de adaptación para cumplir esto (Coordinador de Planeación y Desarrollo).

La implementación de mecanismos de calidad ha generado diversos efectos en las IES. En el caso de la UAS los directivos coinciden en que se ha tenido que orientar la actividad educativa acorde con las expectativas de las agencias acreditadoras; también el hecho de que las universidades tienen que adaptar

sus estructuras para cumplir con procesos, ocasionando mayor burocratización, mayor carga administrativa, excesivas regulaciones, la autonomía ha disminuido y la relación financiamiento-cambio institucional también está presente. La UAS está cambiando en función de la oferta de financiamiento.

Planeamos no en función de nuestras necesidades internas sino de satisfacer lo que el PIFI nos está exigiendo en el caso de la acreditación de planes y programas, pues muchos de los programas ahora los estamos diseñando en función de qué factores nos van a evaluar, no tanto en qué consideraciones propias tengamos de cuál debe ser la formación del estudiante; ahora vamos a orientar los planes y programas de estudio para que los muchachos sean capaces de pasar un examen como el EGEL y no tanto pensando en las necesidades formativas de los estudiantes [...] ahora trabajemos para cumplir expectativas de agencias acreditadoras y no para cumplir las expectativas de lo que requiere una formación integral de los estudiantes (Director de Planeación).

La Secretaría Académica es el área donde existe un equipo técnico de trabajo que apoya y coordina la aplicación de procesos de aseguramiento de la calidad en la universidad; define los criterios que establecen el quehacer de las áreas académicas cuando pasan por los procesos de acreditación, y se encargan de preparar a los actores que participarán en los procesos. Aunque se ha logrado la acreditación de diversos programas educativos, se reconoce que falta trabajar en la calidad y la eficiencia de los procesos y procedimientos de calidad implementados por la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Los ámbitos concretos de la gestión universitaria en los cuales se han observado cambios derivados de la implementación de mecanismos de aseguramiento de la calidad son los relativos a la administración central: en los procesos que están certificados (los procesos administrativos) que están orientados a prestarle una mayor atención a los usuarios. En el caso de las escuelas, los cambios se reflejan en las actitudes de todos los actores (profesores, directivos), ya que contar con un programa acreditado les da otra percepción de los escenarios.

Los que tienen que ver con administración central se ven en los procesos que están certificados. En los procesos administrativos se ven procesos en donde está orientado todo a prestarle una mayor atención a los usuarios,

además de que se han definido claramente las etapas que estos procesos deben de desarrollar; en el caso de las escuelas, yo veo que los cambios se reflejan también en las actitudes de todos los actores, llámese profesores, llámese directivos, porque les da otra percepción el contar con un programa acreditado, hay mayor disposición a hacer las cosas con mayor compromiso, con más orden, sin embargo, bueno... todavía hay algunas cosas que corregir pues también hay una tendencia a tratar de simular con tal de cumplir con las especificaciones (Secretaría académica de la UAS).

En la UAS existe una articulación entre el proyecto institucional y los mecanismos de aseguramiento de la calidad, ésta se manifiesta en la forma en que la institución adopta los lineamientos que establecen los organismos acreditadores para alcanzar el aseguramiento de la calidad. En los procesos de planeación de dicha casa de estudios se integran los resultados provenientes de los mecanismos de aseguramiento de la calidad, considerándolos en la definición de las metas en el plan de desarrollo institucional, los planes estratégicos de las dependencias y unidades académicas y en los programas operativos anuales. La institución cuenta con sistemas de seguimiento y evaluación de los procesos de aseguramiento de la calidad operados desde la Secretaría Académica y la dependencia denominada Sistema de Gestión de la Calidad. El desarrollo organizacional acorde con los procesos de calidad se identifica en los indicadores relacionados con la infraestructura y la capacidad, los cuales han aumentado a partir de los apoyos recibidos de fondos extraordinarios como PIFI y FAM contando con mejores laboratorios, aulas en mejores condiciones y la capacidad de la institución. Al respecto, se señala:

[...] los indicadores que tienen que ver con infraestructura y capacidad han evolucionado positivamente, sobre todo a partir de los apoyos que tiene que ver con PIFI, con fondos extraordinario; el PIFI a través del FAM ha estado apoyando a la universidad en promedio los últimos años con alrededor de 40 millones de pesos, eso ha hecho posible que ahora tengamos mejores laboratorios y aulas con mejores condiciones para los estudiantes y en el caso de los programas de fondos extraordinarios hay dos de manera específica, el que está orientado al incremento de matrícula y el que está orientado a la creación de nueva oferta educativa (Responsable de la Coordinación de Planeación).

En el caso de la Facultad de Derecho, el responsable de la carrera plantea que la implementación de mecanismos de aseguramiento de la calidad ha tenido influencia en el mejoramiento de la gestión organizacional y financiera de la carrera, ya que se cuenta con responsables capacitados que orientan los trabajos.

Los directivos de la UAS coinciden en que la reforma integral de la legislación universitaria llevada a cabo en julio 2006, con el fin de fortalecer las actividades académicas y administrativas, ha sido un factor favorable para efectuar la implementación de la dinámica del mejoramiento de la calidad en la institución. Este cambio permitió que la universidad cuente con los elementos que requieren los procesos de acreditación de los programas educativos y con ello aspirar a su acreditación.

[...] el efecto que se ha podido evidenciar en la UAS, es principalmente el cambio de la visión académica por la política, donde el cambio en la legislación ha jugado un papel importante para crear una nueva cultura de evaluación y acreditación (SGC).

[...] la institución decidió integrar en su operación, los procesos de acreditación de los programas educativos, a partir de las exigencias de los organismos reguladores de la educación superior; para ello fue necesario modificar su legislación y diseñar las formas de trabajo encaminadas a atender las indicaciones de los organismos evaluadores (Planeación).

Mire, si no se hubiera cambiado la ley orgánica, estuviéramos igual o peor que hace cuatro ó cinco años. La universidad realmente ganó impulso académico hace poco. Ya se había ordenado desde los ochenta, más o menos, que la universidad empezó la etapa de ordenamiento, pero con una Ley Orgánica que no lo permitía mucho... Cuando llegan los noventas, la universidad empieza ya a verse un poquito más académica pero aun así nos falta mucho seguir las leyes orgánicas esas, ya nos llegó los dos mil y el gobierno ya empezó a tener ciertas políticas públicas favoreciendo ciertos estímulos (Director de Facultad).

Del Castillo (2006) plantea que entre los principales aspectos internos que se consideran desde distintas perspectivas teóricas para explicar la forma en que se constituyen y funcionan las organizaciones destacan: 1) la estructura formal y la informal que dan cuenta de la organización y los procesos, es decir, la forma en que se desarrollan las actividades sustantivas, las relaciones e interacciones

de intercambio entre los miembros que conforman una organización y el cumplimiento de metas en las organizaciones; 2) la formalización que se orienta a observar en qué medida las reglas de organización, los procedimientos, las regulaciones y las asignaciones de tareas se encuentran explicitadas; 3) la distribución de la autoridad, es decir, quién o quiénes toman las decisiones, cómo y con base en qué criterios; y 5) la cultura organizacional.

En el caso de la UAS, la máxima autoridad está representada por el H. Consejo Universitario y el rector de la institución. La universidad se distingue por contar con una estructura académico-administrativa y un sistema de gobierno y de gestión de la calidad institucional, acreditada y certificada por organismos con reconocimiento nacional e internacional, que le permiten el desarrollo y la mejora continua de capacidades relacionadas con la producción, la transmisión y la transferencia del conocimiento, cuyo impacto está orientado a propiciar en la entidad un desarrollo económico y social con identidad cultural y sustentabilidad ambiental. La toma de decisiones fluye de arriba hacia abajo por medio de la planeación y la acción administrativas; la implementación de normas y el seguimiento por parte de los diversos actores de la institución ocupa una posición central, ya que es el modo en que se busca el logro de la eficiencia. La fuente de cambio está supeditada a la planeación efectiva así como en los administradores enfocados en el cambio.

La articulación entre el proyecto institucional y los mecanismos de evaluación y calidad se manifiestan en el interés de las autoridades centrales de la UAS respecto de la implementación y el desarrollo de dichos procesos. En ese sentido, los directivos de la universidad señalan que tanto el rector como las principales autoridades universitarias, han sido los pioneros que han dictado las políticas para el desarrollo de estos aspectos.

Ellos han dictado las políticas como una necesidad y una obligación y tenemos que desarrollarnos en estos aspectos, ya que es lo que garantiza la gobernabilidad, la eficacia y eficiencia en la administración y en un futuro obtener los recursos financieros suficientes para salir de estos problemas (Director de la Facultad de Derecho).

Para determinar los procesos a implementar y su respectivo seguimiento, la UAS creó la Secretaría Académica, la cual está conformada por un equipo que se ha preparado para capacitar a cada uno de los responsables de los procesos

en las escuelas y facultades. Respecto de procesos certificados, la Dirección de Sistemas de Gestión de la Calidad es el área que atiende las necesidades para cumplir con esta actividad.

Por otro lado, la influencia de la implementación de mecanismos de calidad en las decisiones de política institucional se refleja en los resultados que se tienen en número de programas acreditados, en certificación de procesos y en el cambio en las políticas internas (se han establecido reglamentos y manuales en los que se indica las actividades de cada área y dependencia). Otro elemento está relacionado con las actividades de concientización que se realizaron para enfrentar la resistencia al cambio de la comunidad universitaria, dando a conocer a los participantes sobre los beneficios.

Hay mucha resistencia sobre todo porque como no hay política de estímulo suficiente, nos cuesta mucho trabajo convencer a los compañeros de que hay que cambiar... aquí tienes que tomar en cuenta muchos ambientes (Director de la Facultad de Derecho).

En el caso de la Facultad de Derecho, se identificó que no existen equipos técnicos de apoyo de calidad establecidos en sus instalaciones, ya que dependen de las instrucciones de la Secretaría Académica, sin embargo el director considera que la determinación y la voluntad de los actores, así como la capacitación, son factores que han facilitado la incorporación de mecanismos de calidad.

Meyer y Rowan (1991, 1999) indican que las organizaciones, incluyendo las universidades, son expresiones de mitos racionalizados que se expresan en forma ceremonial y ritualizada. Lo anterior significa que su propia constitución legal y burocrática no es el resultado de una integración estructural ni del control y la coordinación de sus actividades rutinarias de enseñanza e investigación, sino el reflejo de las reglas, entendimientos y significados ligados a las estructuras sociales institucionalizadas. A ello obedece que el cambio esté en función de la forma en que lo valore el colectivo y su resistencia al mismo.

Por otro lado, se reconoce que la autonomía en la que operan las universidades públicas conlleva a que éstas sean concebidas como anarquías organizadas (Cohen y March, 1974) o sistemas flojamente acoplados (Weick, 1976; Clark, 1983, 1991), etiquetándolas como organizaciones complejas en las que los resultados varían dependiendo de la forma en que se integra la estructura académica con el gobierno de las universidades.

## Desacoplamiento entre estructura y trabajo educativo

La integración de la UAS en la dinámica del mejoramiento de la calidad en la educación superior ha generado diversos efectos, entre ellos están los relacionados con la calidad del programa, el proceso formativo, los cambios en los procesos en el diseño de planes y programas de estudio, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los métodos de evaluación y en la incorporación de innovaciones.

En relación con los planes de estudio, los directivos señalan que las primeras actividades que se han llevado a cabo son las relacionadas con el diseño curricular, ya que se ha trabajado para revisar, actualizar y homologarlos, manifestándose la articulación entre el proyecto institucional y los mecanismos de calidad.

[...] nosotros acabamos de reformar el plan de estudios, ahorita [sic] vamos en la segunda generación, los alumnos de segundo año están trabajando con ese plan de estudios nuevo (Responsable de Carrera).

En la facultad, la revisión y la evaluación de la oferta académica se lleva a cabo conforme las necesidades del país, ya que ha sido necesario estar a la vanguardia respecto de las necesidades del mercado y de la sociedad. Se ha llevado a cabo el proceso de actualización y de homologación del plan de estudios con las otras facultades de Derecho de la institución incluyendo las opiniones de los sectores. En el posgrado han cambiado los programas que se ofrecen y se contempla que éstos aumenten. En cuanto a sedes, la facultad ha abierto nuevos campus en diversos municipios del estado. Por otro lado, también se ha impulsado la capacitación del personal, la preparación de cuadros de gestión, la instrumentación de metodologías, los diplomados y los talleres. Cabe aclarar que en la institución se homologaron los planes de estudio de derecho debido a que así lo señala el organismo evaluador.

[...] estamos fortaleciendo las áreas tradicionales, estamos trabajando con áreas nuevas [...] se ha cambiado en contenido y estructura de plan de estudios. El plan de estudios que se aprobó aplica para Mazatlán, para Mochis, para Guasave, para Mocorito, para Navolato [...] cualquier estudiante puede moverse de una facultad en un municipio a otro (Director de la Facultad de Derecho).

Lo anterior da cuenta del isomorfismo coercitivo (DiMaggio y Powell, 1991, 1999)<sup>1</sup>, es decir, la imposición desde arriba, aunque no necesariamente por la fuerza de una norma, regla o cualquier tipo de comportamiento con relación a las organizaciones que dependen, de alguna u otra forma del gobierno. Uno de los esquemas de dependencia más difundidos entre el gobierno y los sectores que lo integran es el que se corresponde con el financiamiento.

La evolución en los mecanismos de revisión de los perfiles de egreso en la carrera a partir de la implementación de los procesos de calidad se ha dado por medio de la proyección de un egresado de mayor calidad y mayor competitividad, con formación más humanista, con mayor sensibilidad social, mayor ética. Estos cambios se dan en las academias y foros. La formación ofrecida por la carrera de Derecho se vincula en un alto grado con los servicios profesionales requeridos por el mundo laboral, ya que se ha incorporado en el plan de estudios, materias acordes con las necesidades del mundo laboral actual.

Respecto a las modificaciones en los procesos de enseñanza, los entrevistados plantean que en la facultad se han implementado mecanismos de aseguramiento de la calidad a partir de los procesos de acreditación, tales como: aplicación plena de reglamentos principalmente en alumnos (carga de materias, identificación para presentar examen extraordinario); preparación constante de los maestros y su obtención de grado; programas de participación activa de estudiantes en investigación, publicación, asistencia a eventos académicos; ordenamiento de funciones administrativas, programa de mediación universitario. En el plano institucional se originaron cambios en la Ley Orgánica, el programa institucional de tutorías y el seguimiento de egresados.

En términos de incorporación de innovación, derivado de la implementación de la dinámica de evaluación y acreditación, los entrevistados señalan que se ha dado una evolución en los programas de perfeccionamiento docente

---

<sup>1</sup> Del Castillo (2006) considera que el isomorfismo se entiende como un conjunto limitador que “obliga” a una organización individual a parecerse a otras que enfrentan las mismas condiciones ambientales; agrega que el isomorfismo coercitivo es resultado de presiones tanto formales como informales que sobre unas organizaciones ejercen otras de las que dependen —en términos de recursos, especialmente financieros— y ejercen también las expectativas culturales en la sociedad dentro de la cual funcionan las organizaciones. Estas presiones se pueden sentir como una fuerza, persuasión o invitación a coludirse. En algunas circunstancias, el cambio organizacional es la respuesta directa a un mandato de gobierno, por ejemplo, las escuelas promulgan planes de estudio que se ajustan a las normas del gobierno. Pero también la imposición directa de procedimientos estándares y de reglas y estructuras legitimadas ocurre fuera del área gubernamental, es decir, en la esfera privada (Di Maggio y Powell, 1991, 1999).

(disciplinar, pedagógica) en la facultad, ya que se trabaja constantemente con la formación de profesores y su habilitación para la conformación de cuadros principalmente en las áreas novedosas que se están desarrollando. Por otro lado, se han integrado diversos programas de atención al estudiante, tales como: programas de tutorías, seguimiento de egresados, habilitación de profesores, evaluación del desempeño, procesos administrativos certificados, aplicación plena de reglamentos escolares, programas de movilidad, creación del Departamento de Mediación Universitaria y la unidad de mediación familiar en el bufete, creación de curso propedéutico para estudiantes de nuevo ingreso en el que se les dan herramientas de aprender-aprender, estilos y de nuevos ambientes de aprendizaje.

Sobre mecanismos de evaluación de la efectividad del aprendizaje, en la Facultad de Derecho el modelo de competencias está incorporado en el plan de estudios homologado. Los profesores evalúan mediante exámenes, asistencias, exposiciones, participación, tareas, aunque consideran que es subjetivo. Se ha impulsado la implementación de la estrategia docente, la innovación pedagógica (TIC, aprendizaje activo, entre otros), para ello se han impartido cursos de plataforma virtual y se ha adquirido equipo de proyección. Respecto a la existencia de recursos y medios para apoyar las innovaciones educativas, se percibe que el entusiasmo y la iniciativa de los directivos de la facultad y de los profesores, es un elemento que indica el interés por implementar la innovación educativa, sin embargo, se reconoce que no se cuenta con los recursos y medios suficientes, por lo que se requiere trabajar más en esta parte.

Con relación a las metodologías de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Derecho, los directivos de la facultad señalan que éstas han cambiado mucho, ya que — dicen — antes eran muy tradicionales y hoy el docente da clases apoyándose en equipos, en el centro de cómputo, aunque reconoce que esto es paulatino.

Para los directivos, en los últimos años ha habido mejoría en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, aunque no se tiene una medida exacta, relacionan lo anterior porque están conscientes que cuentan con un programa acreditado y el cual es necesario defender.

Claro que sí, aunque no tengamos una medida objetiva para manifestarlo, yo considero que sí, se basa en las propias opiniones externas pero también en el hecho de que estén pasando de año, que haya menos reprobación (Directivo de la Facultad).

Sí, porque estamos concientizando que llevan un plus, que van generando una expectativa que deben defender... ya que se trata de un programa acreditado (Directivo de la facultad).

## Conclusiones

En las últimas décadas, la educación superior en México ha experimentado diversos cambios derivados de la implementación de políticas cuyo propósito central es el mejoramiento de la calidad y para lograrlo, las universidades han desempeñado un rol importante ya que han mostrado disposición para integrarse en la dinámica de exigencia que los tiempos actuales demandan. La UAS se ha incorporado dando cumplimiento a las disposiciones que los organismos reguladores en México han planteado para ser parte del conjunto de Instituciones de Educación Superior preocupados por elevar la calidad en su quehacer.

La UAS es una institución que nació en Sinaloa; históricamente ha sufrido transformaciones como producto de las demandas de su entorno. En los últimos años, la evaluación y la acreditación han sido planteadas como mecanismos para fomentar la calidad, convirtiéndose en un tema de preocupación y de metas expresadas en los planes de desarrollo institucionales de sus autoridades; la necesidad de lograr una mayor calidad de los procesos y los resultados la ha llevado a instrumentar cambios tanto en el nivel institucional como en los programas educativos que ofrece.

Los principales cambios identificados se manifiestan en la creación de una estructura organizacional con capacidad para organizar el quehacer de la evaluación, la acreditación y la certificación. Por otro lado, los actores involucrados en el diseño y la implementación de mecanismos de calidad plantean que la institución cuenta con más equipos, mejor infraestructura y mejores sistemas de información, sin embargo reconocen que no es suficiente y que es necesario continuar los trabajos que favorezcan el fortalecimiento de lo que hasta la fecha se ha logrado.

En cuanto al personal académico, considera que los principales cambios visibles son en relación con la infraestructura y el equipamiento. Los profesores señalan que es necesario que la universidad desarrolle actividades de transformación con un enfoque más incluyente, considerando las particularidades y necesidades de quienes forman parte de la institución y que no se basen sólo

en los señalamientos de los organismos reguladores. Por otro lado, reconocen que la acreditación de programas educativos y de certificación de procesos ha favorecido en la actualización de las condiciones en las que operaban, aunque plantean que hace falta mucho por hacer en la universidad.

En el ámbito mundial y local, la evaluación y la acreditación son procesos reconocidos para el mejoramiento de los sistemas de educación superior; cada vez cobran mayor importancia, ya que se considera que éstos pueden ayudar a dar respuesta a las circunstancias en las que actualmente operan las universidades; la preocupación por elevar la calidad se mantendrá, dada la importancia que la educación superior tiene, tanto en el desarrollo económico como en el desarrollo social y cultural de las localidades.



## CAPÍTULO 7

### ANÁLISIS COMPARADO DE LA EVALUACIÓN-ACREDITACIÓN: INSTITUCIONES, CAMBIO Y LEGITIMIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

*José Luis Sampedro Hernández\**

*Angélica Buendía Espinosa\*\**

#### Introducción

Por la importancia que la educación superior tiene para el desarrollo y el crecimiento de los países, las IES han sido analizadas desde múltiples perspectivas teóricas. La premisa básica es que las IES son un pilar fundamental en la creación, la difusión y la transferencia del conocimiento científico, tecnológico y humanístico. Diversos académicos han enfatizado los efectos e impactos positivos y crecientes de este conocimiento en las sociedades y en el bienestar económico y social de sus poblaciones, razón por la cual académicos, tomadores de decisiones e inversionistas (públicos y privados) validan la pertinencia de evaluar y acreditar los programas educativos; una moda que se ha institucionalizado bajo un nuevo paradigma educativo centrado en la creación de conocimiento y competencias genéricas.

En las últimas dos décadas, en México se ha intensificado la tendencia de evaluación de los programas sociales, incluida la educación superior, apegán-

---

\* Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Cuajimalpa.

\*\*Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.

dose cada vez más a los criterios y estándares mundiales. Si bien el objetivo último de la evaluación, *grosso modo*, es medir los efectos y el impacto de la política gubernamental en el bienestar económico y social de la población, es decir, evaluar los resultados que produce el gasto público, al mismo tiempo hay una mayor preocupación por medir la calidad de este gasto, mejorar la transparencia, la eficacia y la rendición de cuentas del sector público.

La pregunta expresa es ¿cómo utilizar la información derivada de las evaluaciones para la toma de decisiones que se refleje en una refinación o rediseño de los programas sociales? En algunos casos la evidencia muestra que las evaluaciones tienen un fin instrumentalista y fiscalizador, contrario a lo esperado en términos de mejorar la calidad, eficiencia y eficacia de los programas y el consecuente mejoramiento de las condiciones de la población objetivo.

En teoría, el proceso de evaluación es continuo, a partir del cual ocurren cambios en los ámbitos organizacional e institucional y se acompaña de procesos de aprendizaje de los diferentes actores. A la luz de los resultados y las recomendaciones emitidas por los evaluadores, los programas y las organizaciones casi siempre buscan adaptarse a las nuevas condiciones establecidas por la política pública.

La educación superior no ha sido ajena a este proceso de inducción de cambios institucionales y organizacionales que, vía las políticas gubernamentales, se ha imprimido de manera avasallante en las instituciones que la conforman, todos ellos justificados en la premisa de la mejora de la calidad. La evaluación de la educación superior comenzó en México a fines de la década de 1990 y poco a poco ha ido incorporando y desincorporando, al mismo tiempo, a diversos actores. Aunque suene un tanto ilógico, creemos que así ha sido, pues se trata de procesos que en apariencia incluyen a los actores del campo organizacional de la educación superior, pero que utilizando unos adecuados “anteojos”, nos encontraremos con otras miradas, con otros efectos, aquellos que la política gubernamental no ha querido observar y que van más allá del dato y de la tendencia con comportamiento positivo de los indicadores cuantitativos en los procesos de evaluación y acreditación.

No estamos afirmando aquí que los datos, los indicadores y sus resultados deban eliminarse. Por el contrario, pensamos que la medición cuantitativa es una condición necesaria, pero no suficiente, ello implica acompañarla de una evaluación cualitativa que se aleje de la retórica de los datos y que se centre en los procesos más delicados de la vida institucional, aquéllos que no evidencian

su desarrollo sólo por medio del número o del indicador, aquéllos que día a día se viven en las aulas, que se respiran en las bibliotecas o en los laboratorios.

En el primer caso, la incorporación, nos referimos al proceso que, a manera de espiral, ha llevado a la implementación de procedimientos de evaluación y acreditación para las instituciones, los programas académicos, los procesos de gestión, los profesores y los estudiantes. Éstos son los procesos visibles, de los que da cuenta la política gubernamental. Nos referimos a la evaluación o acreditación institucional, prácticas desarrolladas por la ANUIES para las IES públicas y privadas, o las realizadas por Fimpes, solamente para las instituciones privadas; a la evaluación y la acreditación y a la evaluación de programas académicos que practican los CIEES y el Copaes, respectivamente, y que han sido objeto de esta investigación. También aludimos a los diferentes esquemas de evaluación del trabajo docente y de investigación, como el realizado por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), por el Promep y por esquemas de evaluación a la productividad del trabajo académico que cada institución realiza. Sobre el asunto hay abundante trabajo de investigación que da cuenta de sus logros y sus efectos tanto positivos, como negativos. De igual forma, parte de este esquema de “mejoramiento de la calidad” de la educación superior, son los exámenes estandarizados administrados por el Ceneval, que se aplican por las Instituciones de Educación Superior, tanto para el ingreso como para el egreso de los estudiantes. Finalmente, podemos agregar en este espiral a los procesos de certificación, la mayoría de ellos correspondientes a las denominadas normas ISO, en donde se incluyen las bibliotecas o los departamentos de servicios escolares, por ejemplo.

Ahora bien, ¿por qué afirmamos que se trata de procesos de desincorporación o, mejor aún, de exclusión? Después del trabajo de investigación realizado hemos llegado a una conclusión quizá ya conocida, pero que pensamos relevante. Al menos en los cinco casos estudiados, la evaluación y la acreditación de programas, proceso aparentemente de orden académico, se ha constituido en un problema de orden administrativo, pero no por ello menos notable. Estamos frente a un proceso que inició como una práctica innovadora para que las IES y, en particular las universidades, valoraran su desempeño y buscaran alternativas para mejorar su calidad. Con el tiempo la evaluación y la acreditación se han transformado en instrumentos que han modificado su propia filosofía basada en la autoevaluación participativa, excluyendo a los que en principio eran sus principales actores, los docentes y estudiantes. Por supuesto esto no es un asunto menor, pues aunque

teóricamente estos procesos descansan en los grupos docentes, en realidad éstos sólo se han convertido en instrumentos que deben validar y legitimar las acciones, los alcances y logros aparentes.

Por ello, nos interesó desarrollar un análisis sistemático de los efectos de la evaluación y la acreditación como mecanismos para mejorar la calidad de la educación superior. Porque pensamos que es necesario después de casi veinte años visitar y revalorar sus efectos. Por supuesto, no dudamos de su intencionalidad positiva, pero ¿cómo aprecian esos efectos los excluidos de ellos?

El objetivo de este capítulo es hacer un análisis comparativo entre cinco universidades públicas considerando como categorías genéricas a la evaluación y la acreditación de los programas educativos y sus efectos en la calidad educativa bajo una perspectiva del cambio organizacional e institucional. Como se mostrará a lo largo de este capítulo, las universidades han implementado diferentes estrategias y mecanismos de evaluación interna; en algunos casos han sido útiles en términos de aprendizaje organizacional, para rediseñar e implementar mecanismos externos y lograr la acreditación de sus programas. Sin embargo, la percepción de los académicos evidencia otra mirada de los procesos de evaluación y acreditación. Ellos los observan como mecanismos para que las universidades obtengan recursos financieros extraordinarios y mejoran su imagen ante la sociedad, pero no hay efectos claros sobre la mejora de la calidad de los programas educativos.

### **Los procesos de evaluación y acreditación en cinco universidades públicas mexicanas**

El objetivo de este libro es conocer en qué medida los procesos de evaluación y acreditación han contribuido a la mejora de la calidad de los programas educativos de las universidades en México, desde la mirada del cambio institucional y organizacional. A lo largo de este libro implícitamente se pregunta ¿cómo afectan los procesos de evaluación y acreditación a la calidad de los programas educativos?, ¿cómo responden estos programas ante los resultados de la evaluación y acreditación?, ¿cómo se internaliza la información generada por los evaluadores? y ¿cómo aprenden los actores involucrados para implementar acciones de mejora en los ámbitos organizacional e institucional?

Las categorías genéricas explicativas son la evaluación y la acreditación, las variables transversales de análisis son la estructura organizativa y la gestión institu-

cional. Los efectos del cambio organizacional e institucional se identifican a partir de la valoración del cambio en los planes y programas de estudio, procesos de aprendizaje, infraestructura y docencia, innovación, así como en el sistema de reglas, normas e incentivos.

Bajo un esquema de evaluación de los programas sociales, los procesos de evaluación y acreditación se asocian a recompensas y sanciones para dar cuenta de los procesos de aseguramiento de la calidad. Como se mencionó a lo largo de los capítulos anteriores, en teoría los procesos de evaluación y acreditación implican un mejoramiento continuo de los programas para alcanzar la calidad educativa, en términos de coherencia entre fines institucionales, objetivos estratégicos, actividades y medios que se utilizan para cumplir con esos objetivos. Lo que intentamos es valorar desde el trabajo realizado en cinco universidades públicas mexicanas, cómo observan estos procesos diversos actores de la universidad. Cada uno de ellos juega un rol diferente y por tanto su visión también será distinta; el problema es encontrar las reiteraciones para avanzar a conclusiones que puedan al menos contribuir a la comprensión de estos cinco casos.

### **Cambios en la estructura organizativa y en la gestión institucional**

Cada uno de los casos analizados nace con una estructura organizacional vinculada a la concepción de modelos de construcción de conocimientos de la época. En principio estos modelos fueron construidos para realidades distintas de aquéllas donde fueron replicados, pero conforme han madurado y se han articulado con las políticas educativas y las necesidades propias de las regiones también se han rediseñado. Este rediseño implica cambios tanto internos como externos a las universidades: los primeros están asociados con las estructuras organizacionales y de gestión, los segundos con las reglas y normas diseñadas en el seno de las políticas públicas que impregnan a las IES. Por tanto, se observa en todos los casos la construcción de una estructura paralela de gobierno de las universidades donde se definen las decisiones más relevantes, ante una aparente incapacidad institucional de las universidades para generar sus propias estrategias para mejorar su desempeño y la calidad de sus procesos académicos y de gestión.

Sin ser determinante, las IES con una dinámica propia de cambios organizacionales tienen una mejor capacidad de respuesta a las políticas de evaluación

y de acreditación. La UdeG ha evolucionado hacia un modelo departamental basado en el trabajo colegiado por medio de las academias y centrado en la investigación; la UAM-I tiene un modelo departamental que funciona por áreas de investigación, mientras que la UV se basa en facultades y una cultura disciplinar arraigada y cimentada en la historia de su origen. Las cinco universidades analizadas tienen una estructura organizacional burocrática y la toma de decisiones es regulada por diferentes órganos colegiados y personales.

En la UACH la estructura vertical delimita la comunicación entre los diferentes actores, de tal manera que la información derivada de los procesos de evaluación y acreditación no se socializa, generando desconfianza e incertidumbre entre los diferentes actores universitarios. Mientras que en la UAS la toma de decisiones fluye de arriba hacia abajo mediante la planeación y la acción administrativa, la implementación de normas y el seguimiento por parte de los diversos actores de la institución es central en la búsqueda del logro de la eficiencia.

**CUADRO 1. Efectos de los procesos de evaluación y acreditación en el cambio organizacional e institucional**

Categoría	UDG	UAM-I	UACH	UV	UAS
Programa evaluado o acreditado	Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica	Matemáticas	Agronomía	Medicina	Derecho
Proceso de CO*	Endógeno	Sin cambio	Endógeno	Exógeno	Endógeno
Proceso de CI**	Endógenos Cambio +	Sin cambio	Resistencia al cambio	Exógeno Cambio +	Exógeno Cambio +
Plan de estudios	Sin cambio	Sin cambio	Sin cambio	Cambio +	Cambio +
Procesos de aprendizaje	Sin cambio	Sin cambio	Sin cambio	Cambio +	Cambio +
Innovación educativa	Sin cambio	Sin cambio	Sin cambio	Cambio +	Cambio +
Isomorfismo***	Coercitivo, normativo y mimético	Coercitivo y normativo	Coercitivo	Coercitivo y normativo	Coercitivo

Fuente: Elaboración propia con base en los capítulos 2 a 6.

\*CO: Cambio Organizacional.

\*\*CI: Cambio Institucional.

\*\*\*Isomorfismo mimético: se imitan prácticas, modelos, ritos exitosos. Coercitivo: derivado de reglamento, procesos. Normativo: evaluado por parámetros de conducta (Powell y DiMaggio, 1991).

Uno de los resultados principales derivados del análisis comparativo entre las universidades analizadas consiste en que los procesos de evaluación y acreditación no muestran efectos contundentes de mejora en la calidad de los programas educativos, ésta depende de la concurrencia de muchos factores y no sólo es determinada por esos procesos. Entre los docentes hay coincidencia en la percepción de que los procesos de evaluación y acreditación están asociados a la obtención de mayores recursos financieros, pero sin implicaciones en la calidad de los programas, mientras que algunos funcionarios coinciden en que los procesos de evaluación y acreditación tienen efectos positivos en la reputación del programa y no sólo son un medio para obtener mayores recursos.

En el caso de la UdeG, los procesos de evaluación y acreditación del programa educativo de Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica no han tenido efectos de cambio en las formas de gobierno de la universidad. Si bien se han creado nuevas estructuras intermedias de apoyo para las actividades de acreditación, como la Coordinación de Programas Docentes o el CIEP para coordinar y apoyar las actividades de evaluación y acreditación, sin embargo, las formas de gobierno y la toma de decisiones no sufren cambios.

En la UAM-I, los académicos argumentan que al no existir áreas administrativas que apoyen los procesos de evaluación o acreditación se generan actividades adicionales que merman la investigación y la docencia, lo cual afecta la calidad del programa. El esquema de evaluación derivó en la obtención de un “sello de calidad”, pero afectó de manera negativa las actividades académicas que los profesores venían realizando al “imponer” otras cargas de trabajo sin la creación de áreas organizacionales de apoyo.

Al mismo tiempo, la evaluación no ha tenido ningún impacto formal en el gobierno de la UAM-I, la cual ha sido establecida desde su fundación en la legislación universitaria. Se trata de una regla institucionalizada que se ha erigido en el campo organizacional y que condiciona la acción colectiva al interior de la universidad al establecer desde fuera una única forma de valorar la calidad en la educación superior.

La necesidad de mantener la legitimidad, así como el prestigio y la reputación de la universidad, intensifica la burocratización, el isomorfismo y la homogenización y, por tanto, promueve el uso de prácticas organizacionales cada vez más semejantes entre las universidades, obviando la diversidad disciplinar y la posibilidad de mecanismos alternos a los impulsados por las políticas públicas.

Para los profesores de la UAM-I, los procesos de acreditación han dificultado las formas de planear el rumbo de la División. La propia evaluación ha propiciado que los académicos orienten sus actividades hacia lo que está mejor valorado por la evaluación, es decir, la investigación. Tanto la acreditación como la evaluación han sido implementadas respondiendo más a las prácticas coercitivas y normativas.

El programa evaluado de la UAM-I está académicamente consolidado, razón por la cual los profesores detectan pocos beneficios del proceso de acreditación. En este caso, el sistema de incentivos económicos y simbólicos juegan un rol principal, pues la relación financiamiento-prestigio-evaluación es inminente.

Como lo mencionan académicos en esta universidad, si bien la evaluación se ha institucionalizado existe un ambiente de desconfianza de las IES hacia los organismos evaluadores y acreditadores. Por ello, se requieren estrategias que contribuyan a romper con la inercia y el isomorfismo institucional que hoy caracteriza a la evaluación para mejorar la calidad. De lo contrario, las IES tendrán resistencia a reorientar sus propósitos, acciones y actividades mermando las posibilidades de mejorar la calidad de los programas educativos.

Para el caso de la UACH, los profesores y directivos no utilizan los resultados de la acreditación como base para la toma de decisiones, pues no se modifican las formas de trabajo y no se producen cambios sustanciales en la estructura organizacional para favorecer la calidad educativa.

En esta universidad existen divergencias en las percepciones entre académicos y funcionarios. Para los primeros, la evaluación y la acreditación representan un proceso burocrático, para los segundos es un elemento de distinción y de reconocimiento en relación con los programas de otras IES. Este antagonismo crea tensión y hace que las universidades se resistan al cambio. Si bien esta universidad fue acreditada en lo formal, no se implementaron cambios sustanciales para lograr mejores niveles de calidad educativa.

Los entrevistados del programa de la UV consideran que la evaluación ha permitido elevar la calidad de manera sistemática y objetiva, en tanto, la autoevaluación ha desempeñado un papel prioritario en el trabajo entre pares. Los procesos de evaluación y acreditación detonaron el desplazamiento curricular, la revisión del plan de estudios, la articulación del programa educativo con el proyecto institucional, la regulación del trabajo docente y la transformación del perfil de egreso del estudiante, bajo la premisa de lograr la calidad educativa. Esto, desde la perspectiva de los docentes, potenció el cambio curricular, generó

prestigio y satisfacción personal. En este caso, la cultura disciplinaria define en alguna medida el comportamiento de los actores para adaptar los criterios de los evaluadores y acreditadores.

Finalmente, la UAS se distingue por contar con una estructura académico-administrativa y un sistema de gobierno y gestión de la calidad institucional, acreditada y certificada por organismos con reconocimiento nacional e internacional, que le permiten el desarrollo y la mejora continua de capacidades relacionadas con la producción, la transmisión y la transferencia del conocimiento.

Los directivos de la UAS coinciden en que la reforma integral de la legislación universitaria, llevada a cabo en julio 2006 con el fin de fortalecer las actividades académicas y administrativas, ha sido un factor favorable para contar con las condiciones necesarias para efectuar la implementación de la dinámica del mejoramiento de la calidad en la institución.

### **Efectos de los procesos de evaluación y acreditación en la calidad de los programas educativos**

Los procesos de cambio organizacional e institucional surgen con dinámicas y velocidades distintas. Los determinantes de uno y otro en muchos casos son similares, pero sus efectos en la organización y en el desempeño de las mismas es incierto. En algunos casos el cambio surge de las propias organizaciones y en otros depende de la influencia de elementos externos que hacen presión sobre sus estructuras para moverse de su inercia (Cuadro 1).

En el caso de la UdeG, por ejemplo, el cambio organizacional está centrado en la dinámica interna, pero el cambio institucional está centrado en la adaptación y ajustes de los actores a las nuevas rutinas, reglas, estructuras y comportamientos universitarios derivados de los procesos de evaluación y acreditación. La UACH ha iniciado el cambio institucional a partir de la creación de nuevas estructuras, como la Oficina de Mejora de la Calidad (OMC), para adaptarse a los arreglos institucionales definidos por las políticas de evaluación y acreditación; se trata de una universidad con prácticas institucionales que la hacen resistente al cambio. De alguna manera también en la UAS los procesos de evaluación y acreditación influyeron en la modificación de su legislación, la Ley Orgánica, para regular las formas de trabajo y atender las indicaciones de los organismos

evaluadores; estos cambios fundamentalmente consistieron en el programa institucional de tutorías y de seguimiento a egresados.

Como se muestra en algunos casos, los procesos de evaluación y acreditación tuvieron algún efecto en los cambios de los sistemas de normas y reglas de las universidades. Pero al final, ¿cómo se traducen estos cambios en la mejora de la calidad educativa? Es decir, ¿es posible medir el efecto de estos cambios en el desempeño de las universidades, por ejemplo, en los planes y programas de estudio, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la innovación didáctica?

En general, los docentes consideran que esos procesos de evaluación y acreditación no han tenido impacto en los planes y en los programas de estudio. Algunas universidades como la UdeG o la UAM-I han hecho constantemente cambios en sus planes de estudio, pero estos cambios se deben a la dinámica propia de revisar y adaptar constantemente los programas de estudios y no como consecuencia de los procesos de evaluación y acreditación, éstos no son el motor que impulsa los cambios y actualización de los planes de estudio con el fin de mejorar su calidad. Paradójicamente, la carrera de Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica de la UdeG fue la primera de este centro universitario en alcanzar la acreditación, pero después de 18 años no ha tenido ajustes en el plan de estudios.

Sólo para el caso de la UV esos procesos implicaron un rediseño del programa, particularmente el plan de estudios se articuló con el proyecto institucional, además se reguló el trabajo docente y el perfil de egreso. Sólo en este caso los procesos de evaluación y acreditación potenciaron el cambio curricular, la creación de cuerpos académicos y el desarrollo de estrategias de fortalecimiento de la planta docente, generando prestigio y satisfacción personal.

A excepción de la UV, en las otras IES analizadas no se muestra algún efecto en la habilitación de profesores o en el sistema de incentivos para contratar profesores habilitados.

Los efectos en los procesos de aprendizaje son menos visibles, pues para el caso de la UdeG o la UACH la evaluación y la acreditación no tienen efectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no implican una modificación sustancial de éstos procesos, los efectos se quedan en la parte formal y operativa organizacional. Para el caso de la UAM-I, más que incidir en los procesos de enseñanza-aprendizaje inciden en el seguimiento de trayectorias académicas de los estudiantes. Sin duda, el mejoramiento de los procesos de enseñanza es complejo en las IES, pues implica transformaciones de largo plazo y participación de todos los actores.

Para el caso de la UAS se ha modificado el diseño curricular, considerando el proyecto institucional de la universidad y los principios de calidad del programa. Para esta universidad ha habido aplicación plena de reglamento a alumnos, habilitación de profesores, programas de participación de estudiantes en investigación, reordenamiento de funciones administrativas, la implementación del modelo de competencias, entre otras.

Ante las recomendaciones de mejora del personal docente, en muchos casos es difícil satisfacer este requisito, pues las universidades públicas dependen del presupuesto y número de plazas que la SHCP decida asignar y no de las necesidades legítimas de las universidades por contratar recursos humanos con alta habilitación de tiempo completo. En este sentido, la acreditación no tiene efectos reales sobre el crecimiento de la planta docente de tiempo completo. Estas restricciones presupuestarias limitan la implementación de las recomendaciones hechas por los acreditadores.

Debido a los procesos de acreditación, los profesores, tanto de asignatura como de tiempo completo, tienen que desarrollar actividades nuevas que se suman a las de docencia, investigación y difusión de la cultura, lo cual crea tensiones entre ellos debido al desequilibrio entre actividades, remuneración económica y certidumbre laboral, y de alguna manera crea resistencia al cambio.

A pesar de los esfuerzos por introducir modelos pedagógicos y didácticos novedosos en las universidades analizadas, la docencia aún se sustenta en prácticas napoleónicas, por ejemplo, las tecnologías de docencia, la plataforma virtual, y el equipo de proyección tienen poca demanda y se usan poco, por tanto, tampoco se aprecian efectos contundentes en los procesos de innovación didáctica.

Otros efectos se han traducido en la mejora de infraestructura, por ejemplo, para el caso de la UdeG se han mejorado la biblioteca, los servicios de apoyo; para el caso de la UAS ha habido mejora en los laboratorios y la gestión organizacional y financiera, al contar con mayor personal para estas actividades.

En el caso de la UAS existe una evolución en la implementación de programas de perfeccionamiento docente, en la conformación de cuadros en las áreas novedosas de la disciplina, y en la creación del curso propedéutico para los estudiantes de nuevo ingreso con herramientas de aprender-aprender, estilos, y nuevos ambientes de aprendizaje.

## Conclusiones y discusión

Las IES tanto públicas como privadas se han incorporado en una dinámica de cambio organizacional e institucional a diferentes ritmos, como producto de las nuevas políticas educativas de modernización generadas en el seno de los organismos internacionales; en México, en muchos casos, estas políticas se adaptan o implementan sin menor prejuicio. La práctica de importar políticas y modelos educativos, socialmente aceptables en otras realidades, ha sido considerado por las IES como una práctica de control del exterior para acceder a recursos financieros y a otros apoyos externos. Si bien las IES responden a esas presiones, lo hacen para obtener no sólo aprobación y mayores recursos externos sino también reconocimiento regional.

Como se ha mostrado a lo largo de este libro, las IES acceden a recursos financieros en función del cumplimiento de reglas dictadas por la SEP y otros actores tanto nacionales como internacionales. La evaluación y la acreditación son dos mecanismos que se popularizan como parte de esas políticas de modernización y cuya finalidad es mejorar la calidad de los programas. No obstante la preocupación tanto para académicos como tomadores de decisiones es en qué medida el cumplimiento a esos modelos educativos y sus diferentes mecanismos mejora la calidad de los programas educativos y de sus egresados.

Los entrevistados reiteran de diferentes maneras que la mejora en la calidad de los programas educativos depende de muchos factores y no sólo del cumplimiento de los procesos de evaluación y acreditación. La lectura explícita, a partir de los estudios de caso, es que los procesos de cambio inician con las transformaciones internas a las IES y no mediante los procesos de evaluación y acreditación externos. Se ha criticado también que la evaluación y la acreditación están centrados en el resultado (desempeño caracterizado por la calidad educativa) y no en los procesos previos o intermedios para lograr ese resultado.

Sin duda, aún hace falta mayor evidencia para validar algún tipo de causalidad positiva entre la acreditación y los procesos de enseñanza-aprendizaje, el mejoramiento de la habilitación de los profesores y otras categorías importantes de desempeño educativo.

Es cierto también que la interpretación que cada actor le asigna a la acreditación está determinada por el rol que le toca jugar dentro de la estructura institucional. Por ejemplo, el sector académico considera que los procesos de evaluación y acreditación son un fin instrumentalista que les permite a las IES

obtener mayores recursos financieros en el corto plazo y que la calidad de los programas educativos no se deriva de esos procesos sino de los procesos internos de largo plazo. Mientras que los funcionarios de las universidades argumentan que los efectos se ven en ambos sentidos, en obtener mayores recursos pero como consecuencia de lograr una calidad de los programas de estudio.

El problema es cómo diferenciar los cambios en esos programas derivados de los procesos de evaluación y acreditación distintos de los cambios que se derivan de la dinámica organizacional e institucional propios de la universidad. Es necesario analizar variables de control que permitan diagnosticar con mayor detalle la influencia de esos cambios y sus determinantes.

Los procesos de evaluación y acreditación tienen efectos positivos sobre ciertas variables de desempeño que podrían contribuir a la mejora de la calidad educativa o sobre ciertas actividades previas que coadyuvan a ello. Por ejemplo, se ha propiciado un mayor trabajo colegiado entre los académicos, se han creado unidades organizacionales de apoyo para las actividades de evaluación y acreditación y se han diseñado mecanismos de planeación y evaluación interna. Los procesos también pueden considerarse dinamizadores, aunque parcialmente, del impulso de la flexibilidad curricular y la movilidad de estudiantes y profesores.

Los efectos negativos se valoran por la falta de coordinación entre los diferentes actores involucrados en los procesos de evaluación y acreditación, una mayor burocratización y sobrerregulación, cambios simulados sin efecto en los procesos formativos de los estudiantes.

A partir de lo anterior es posible problematizar o trazar áreas de oportunidad para el futuro. Por un lado, la estructura de incentivos genera desigualdades entre los diferentes actores que intervienen en los procesos de evaluación y acreditación. Los docentes tienen que realizar actividades adicionales para cumplir con los procesos de evaluación y acreditación, pero no ven incentivos directos para su eficaz involucramiento. Quizá porque, con respecto a los altos funcionarios, tienen menor claridad sobre la misión y visión de las IES a las que pertenecen y sus estrategias de desarrollo. Finalmente los procesos de evaluación y acreditación se adoptan o se incorporan a las estrategias de desarrollo y crecimiento de las IES.

Por otro lado, una de las críticas centrales implícita, y en algunos casos explícita, es percibir a los procesos de acreditación de manera homogénea para todos los programas educativos, es decir, se observan como un estándar con criterios de realización pobres, pero expectativas muy altas. Bajo esta consideración,

esos procesos no son dinamizadores ni generadores del cambio sustantivo en el largo plazo. Considerando que las IES cambian en función de la oferta de financiamiento, este criterio instrumentalista inhibe los cambios sustantivos en el largo plazo. Dado que el entorno y las necesidades del mercado laboral cambian cada vez a mayor velocidad, las IES no tienen la capacidad para evolucionar la misma rapidez. Las razones son múltiples, desde la alta burocratización hasta la débil vinculación con ese mercado.

A la luz de este cuestionamiento, vale la pena puntualizar sobre la necesidad de analizar los programas educativos considerando que muchos de ellos son disciplinares, pero otros no, lo cual parece que no es tomado en cuenta dado el tipo de indicadores usados.

## ANEXO METODOLÓGICO

### Selección de los casos

Para la selección de los cinco casos se consideró lo siguiente:

1. La regionalización de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con el propósito de que la muestra seleccionada considerara los contextos regionales y locales de las universidades y pudiera ser lo más representativa de la diversidad y complejidad institucional que caracteriza al sistema universitario del país. Se eligió al menos una universidad por región de la ANUIES y se consideró también la ubicación geográfica y, en la medida de lo posible, la cercanía entre las instituciones. Por disponibilidad de recursos la región Noreste no quedó representada en la investigación.
2. La inclusión de universidades de complejidad media y también de oferta educativa y orientación diversa. El caso de la Universidad Autónoma Chapingo muestra la necesidad de incorporar diferentes áreas del conocimiento, es relevante para México por ser la universidad en las ciencias agronómicas más importante del país y prácticamente contar con todos sus programas acreditados.
3. Para valorar la participación en procesos de Aseguramiento de la Calidad, se consideró la participación en la evaluación diagnóstica de programas académicos realizada por los Comités de Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y en la acreditación

realizada por organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes).

FIGURA 1. Regiones de la ANUIES para el Sistema de Educación Superior en México



Fuente: <http://www.laisumam.org/g/anui.es.php>, 2010.

CUADRO 1. Universidades elegidas por región y régimen

Región	Universidad	Estado	Régimen	Página electrónica
Noroeste	Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)	Sinaloa	Pública	<a href="http://www.uas.edu.mx">www.uas.edu.mx</a>
Centro-Occidente	Universidad de Guadalajara (UdeG)	Jalisco	Pública	<a href="http://www.udg.mx">www.udg.mx</a>
Centro-Sur	Universidad Autónoma Chapingo (UACH)	México	Pública	<a href="http://www.chapingo.mx">www.chapingo.mx</a>
Sur-Sureste	Universidad Veracruzana (UV)	Veracruz	Pública	<a href="http://www.uv.mx">www.uv.mx</a>
Metropolitana	Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)	Distrito Federal	Pública	<a href="http://www.uam.mx">www.uam.mx</a>

Fuente: Elaboración propia.

## Diseño del trabajo de campo

Se estableció en cada IES un contacto específico para mantener una comunicación permanente.

CUADRO 2. Datos de contacto con universidades participantes

Universidad	Contacto	Cargo	Teléfono	Dirección electrónica
Universidad de Guadalajara	Mtra. Martha Flor Puebla	Secretaria particular	01(331) 3789000 ext. 7402	secpart@cupei.udg.mx
Universidad Autónoma Metropolitana	Dr. Oscar J. Comas Rodríguez	Secretario de la Unidad	58044805	ocomas@xanum.uam.mx
Universidad Veracruzana	Biol. Ángel A. Fernández Montiel	Jefe del Depto. de Relaciones Interinstitucionales	01(228) 8421700 ext. 11238	anfernandez@uv.mx
Universidad Autónoma Chapingo	Dr. Marcos Portillo	Director General Académico	01 (595) 9521674 ext. 1674, 5150	particular@correo.chapingo.mx
Universidad Autónoma de Sinaloa	Beatriz Ponce	Recepcionista rectoría	01(667) 7125441 01(667) 7139391	bnpg@hotmail.com

Fuente: Elaboración propia.

Los actores clave considerados fueron:

CUADRO 3. Muestra de autoridades

Muestra lograda	
Autoridad gubernamental	1
Directivo agencia nacional (CIEES y Copaes)	2
Dirigentes gremiales, asociaciones o colegios profesionales, otros organismos responsables de la interfaz entre la formación universitaria el medio profesional	5

Fuente: Elaboración propia.

CUADRO 4. Muestra de universidades participantes

Muestra lograda por Universidad	Director General Académico /Vicerrector académico	Director de Planeación	Director de División	Autoridad de carrera / jefe de carrera	Encargado de AC	Docentes	Encuesta Alumnos	Encuesta Egresdos
UDG	1	2	1	2*	1	15	100	59
UAM	1	2	1	1	1	8	68	42
UV	1	1	1	1	1	16	100	32
UACH	1	1	1	1	1	16	110	36
UAS	1	1	1	1	1	12	109	42
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>67</b>	<b>487</b>	<b>211</b>

Fuente: Elaboración propia.

\* En la U. de G., por requerimiento de las autoridades se hicieron siete entrevistas. Las entrevistas adicionales se realizaron a la Coordinadora de Planeación del CUCER y al Jefe del Depto. De Electrónica y Comunicaciones. Se hizo la transcripción de seis entrevistas, dejando sólo como audio la del Jefe de la División de Electrónica y Computación por considerarse que no tenía información complementaria.

*Universidad Autónoma de Guadalajara*

CUADRO 5. Datos de contacto con autoridades de la UdeG

Entrevista	Cargo en la Universidad	Teléfono	Dirección electrónica
Director General Académico/ Vicerrector Académico	Coordinador General Académico	(33) 3134 4658 ext. 11946, 11975, fax: 3134 2222 ext. 11947.	solish@redudg.udg.mx
Director de Planeación	Coordinadora General de Planeación y Desarrollo Institucional	(33) 3134 2214 ext. 11212.	carmenta@redudg.udg.mx
	Coordinadora de Planeación del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías	(33) 13785900 ext. 27720	cplan@ucei.udg.mx
Responsable de la Facultad	Director de la División de Electrónica y Computación	(33) 13785900 ext. 27720	divec@ucei.udg.mx
	Jefe del Depto. de Electrónica	(33) 13785900 ext. 27726	depel@ucei.udg.mx
Autoridad de Carrera/Jefe de Carrera	Coordinadora de la carrera de Ingeniería Electrónica y Comunicaciones	(33) 13785900 ext. 27728	cdcelc@ucei.udg.mx
Encargado de AC	Jefe de la Unidad de Evaluación y Acreditación	(33) 3134 2222 ext. 11419.	rocio.calderon@redudg.udg.mx

Fuente: Elaboración propia.

**Universidad Autónoma Metropolitana–Unidad Iztapalapa**

CUADRO 6. Datos de contacto con autoridades de la UAM-I

Entrevista	Cargo en la Universidad	Teléfono	Dirección electrónica
Director General Académico/ Vicerrector Académico	Secretario Académico	(55) 58 04 46 03	gil@xanum.uam.mx
Director de Planeación	Secretario Unidad	(55) 58 04 48 05	ocomas@xanum.uam.mx
	Coordinador de Planeación e Información	(55) 58 04 48 61	msalinas@xanum.uam.mx
Director de División	Director de la División de CBI	(55) 58 04 46 01	elena@xanum.uam.mx
Autoridad de Carrera/Jefe de Carrera	Coordinadora de Estudios de licenciatura en Matemáticas	(55) 58 04 46 55	stbs@xanum.uam.mx
Encargado de AC	Coordinadora del Programa de Calidad y Evaluación	(55) 58 04 47 74	elena@xanum.uam.mx

Fuente: Elaboración propia.

**Universidad Veracruzana**

CUADRO 7. Datos de contacto con autoridades de la UV

Entrevista	Cargo en la Universidad	Teléfono	Dirección electrónica
Director General Académico/ Vicerrector Académico	Secretario Académico	(228) 842 17 00 ext. 11238	pocarrillo@uv.mx
Director de Planeación	Director de Planeación Institucional	(228) 8421706, 1411064 ext. 11115	fsaavedra@uv.mx

Entrevista	Cargo en la Universidad	Teléfono	Dirección electrónica
Director de División	Directora General del Área Académica de Ciencias de la Salud	(228) 8421706, 1411064 ext. 11115	mvela@uv.mx
Autoridad de Carrera/Jefe de Carrera	Director de Facultad de Medicina	922-22-50-702	luissanchez03@uv.mx
Encargado de AC	Director de Planeación Institucional	(228) 8421706, 1411064 ext. 11115	fsaavedra@uv.mx

Fuente: Elaboración propia.

### *Universidad Autónoma Chapingo*

CUADRO 8. Datos de contacto con autoridades de la UACH

Entrevista	Cargo en la Universidad	Teléfono	Dirección electrónica
Director General Académico/ Vicerrector Académico	Director General Académico de la UACH	9521674	diaca@correo.chapingo.mx
Director de Planeación	Subdirector de la Unidad de Planeación, Organización y Métodos	9521511	upom@correo.chapingo.mx
	Ex Subdirector de la Unidad de Planeación, Organización y Métodos; profesor investigador de la UACH	9521618	upom@correo.chapingo.mx
Director de División	Director de Fitotecnia	9521642	dir_fitotecnia@correo.chapingo.mx
	Ex Director de Fitotecnia; Profesor Investigador de la UACH	9521642	Montalvo@correo.chapingo.mx
Autoridad de Carrera/Jefe de Carrera	Subdirector Académico de Fitotecnia	9521644	jamer2005@yahoo.com
Encargado de AC	Subdirector de Planes y Programas de Estudio de la UACH	9521553	sppe@correo.chapingo.mx

Fuente: Elaboración propia.

*Universidad Autónoma de Sinaloa*

CUADRO 9. Datos de contacto con autoridades de la UAS

Entrevista	Cargo en la Universidad	Teléfono	Dirección electrónica
Director General Académico/ Vicerrector Académico	Secretaria General Académica	667 7594523	sar@uas.uasnet.mx
Director de planeación	Coordinador de la Coordinación General de Planeación y Desarrollo	667 7134510	salvarad@uas.uasnet.mx
Director de División	Director de la Facultad	667 7161127	jose Luis_urias@hotmail.com
Autoridad de Carrera/Jefe de Carrera	Coordinador de la licenciatura	667 7161127	fcocamero@hotmail.com
Encargado de AC	Director de la Dirección del Sistema de Gestión de la Calidad	667 7160328	maguiar@uas.uasnet.mx

Fuente: Elaboración propia.

*Organización del trabajo en la UdeG*

A sugerencia de las autoridades del centro universitario en el que se realizó el estudio, se contactó a un total de siete directivos. Entre las dificultades presentadas en el proceso de planeación de las entrevistas, se encontró la agenda saturada de los entrevistados, por lo cual las fechas de las mismas se extendieron hasta el mes de diciembre. En algunos casos, la entrevista se pospuso hasta en dos ocasiones. En lo que respecta a los instrumentos se observó que algunas preguntas eran redundantes y conducían a que el entrevistado versara sobre el mismo punto en múltiples ocasiones, alargando el tiempo de la entrevista, pero no la diferenciación de las respuestas.

Se tuvo la oportunidad de formar dos grupos en los que participaron un total de 15 profesores (siete y ocho respectivamente), los cuales tenían distintos nombramientos (tiempo completo, asignatura, etc.); algunos incluso se habían desempeñado como directivos en los inicios de los procesos de acreditación.

Con el apoyo de la Coordinación de Planeación y la Secretaría Académica de la División de Electrónica y Computación del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara, el viernes 19 de noviembre de 2010 se convocó a los estudiantes de la Licenciatura en Ingeniería en Electrónica y Comunicaciones, los cuales fueron encuestados personalmente por los asistentes del proyecto de investigación. En este primer levantamiento se realizaron un total de 97 encuestas; sin embargo, 17 de ellas fueron hechas nuevamente pues los estudiantes correspondían al segundo semestre, lo cual estaba fuera de la muestra originalmente planeada. Con el apoyo del profesor Carlos Vega, el miércoles 15 de diciembre se hizo un nuevo levantamiento, donde se reunieron las 20 encuestas restantes.

La Coordinación de Planeación del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara nos proporcionó un directorio de egresados, el cual contaba con 1 212 registros que contenía los siguientes datos:

- Nombre
- Domicilio
- Teléfono
- Correo electrónico

Dicho archivo estaba dividido por ciclo de egreso de 2005A a 2008B. Para optimizar los recursos se decidió emplear el correo electrónico como medio para hacerles llegar la encuesta. Se enviaron correos personalizados a todos los egresados que estaban registrados con una dirección electrónica en la base de datos original (937 en total). Dicho correo explicaba los objetivos del proyecto y solicitaba la respuesta de la encuesta a través del link proporcionado y la confirmación a la dirección desde donde se hizo la solicitud.

Por la antigüedad y el desuso de algunos correos, cerca de 600 mensajes no fueron respondidos; sólo obtuvimos respuesta de 23 ex alumnos. Para retomar los correos actuales de aquellos egresados que no respondieron, se utilizó la estrategia “bola de nieve”, solicitando a quienes sí contestaron los correos actualizados de sus antiguos compañeros. Obtuvimos la respuesta de tres ex alumnos que nos

hicieron llegar la información actualizada de la que disponían, lo que nos ayudó a enviar nuevamente la solicitud. Al final se contabilizaron 55 encuestas respondidas en su totalidad por los egresados.

### *Organización del trabajo en la UAM*

Los participantes correspondieron a los actores especificados en el estudio. Bajo un clima de cordialidad se trató de que se expresaran libremente, siguiendo el guión de la entrevista. El objetivo era que compartieran sus experiencias, conocimientos y valoraciones en torno a los mecanismos de aseguramiento de la calidad.

El recurso de investigación a grupos de enfoque se empleó para establecer un intercambio de opiniones con los profesores de la Licenciatura en Matemáticas. Los docentes fueron convocados por la Coordinadora de Carrera; se eligieron a ocho profesores, cuatro para el primero grupo (8 de diciembre) y cuatro para el segundo (10 de diciembre).

La encuesta se aplicó a 68 estudiantes. Sin embargo, el proceso se complicó en la medida que, a pesar de convocar a los alumnos para el 9 de noviembre, sólo se concretaron alrededor de 30 encuestas. Se nos explicó que es derivado de las diversas actividades académicas de los mismos alumnos. Por lo que se procedió a la aplicación de la encuesta por medio de la propia Coordinación de Carrera.

La encuesta a los egresados es un punto débil en el trabajo de la Universidad, ya que aunque la propia oficina de egresados envió correos electrónicos y se puso en contacto telefónico con ellos, la información no se encuentra actualizada. Fue prácticamente imposible localizarlos, a pesar de que la base de datos contemplaba a una población de 87 alumnos.

### *Organización del trabajo en la UV*

Los participantes correspondieron a los actores especificados en el estudio (secretario académico, director de planeación, director de área, director de facultad, encargado de aseguramiento de la calidad). Las entrevistas se realizaron de forma personal en las oficinas correspondientes, bajo un clima cordial, con una duración aproximada de dos horas. En todo momento se trató de que

las personas se expresaran libremente, siguiendo el guión de la entrevista; el objetivo era que compartieran sus experiencias, conocimientos y valoraciones en torno a los mecanismos de aseguramiento de la calidad.

El trabajo de campo se realizó en el tiempo establecido; no se presentó ninguna situación que implicara algún cambio en la agenda. Las entrevistas se realizaron de acuerdo con las citas establecidas.

El recurso de investigación grupos de enfoque se empleó para establecer un intercambio de opiniones con los profesores de la Facultad de Medicina en dos momentos: el 08 y 10 de noviembre de 2010. La convocatoria de participación fue abierta, sin embargo, el director de la facultad designó a los profesores participantes. En el primer grupo de trabajo se incorporó él mismo, y en diferentes momentos marcaba la pauta de participación.

La encuesta se aplicó a 100 estudiantes en grupos de 20 alumnos aproximadamente, divididos en cinco grupos. Se contó con el apoyo de personal administrativo para la aplicación del instrumento.

La encuesta a los egresados ha sido un punto débil en el trabajo de la facultad; la Oficina de Servicios Escolares no cuenta con un seguimiento de egresados, está implementando la conformación de una base de datos que está en su fase inicial.

### *Organización del trabajo en la UACH*

No se presentaron dificultades para la realización de las entrevistas. Los funcionarios mostraron buena disponibilidad en todo momento. En lo que respecta a los instrumentos se observó que algunas preguntas eran redundantes y conducían a que el entrevistado versara sobre el mismo punto en múltiples ocasiones, alargando el tiempo de la entrevista pero no la diferenciación de las respuestas.

En lo que respecta a los grupos de enfoque se tuvo la oportunidad de realizar dos grupos en los que participaron un total de 18 profesores (8 y 10 respectivamente), 95% de tiempo completo, 85% con niveles de posgrado y en promedio con 24 años de labor académica en la UACH.

Con el apoyo de la Subdirección Académica del Departamento de Fitotecnia de la UACH, el 13 de septiembre de 2010 se convocó a los estudiantes de Ingeniería en Fitotecnia, siendo éstos del último año de la carrera, pues se consideró que

serían los que tendrían mayores elementos para atender la encuesta. En este levantamiento se realizaron un total de 110 encuestas.

La Dirección General Académica de la UACH, por medio del Departamento de Servicios Escolares nos proporcionó un directorio de egresados generación 2008, de la carrera de Ingeniería en Fitotecnia, el cual contaba con 150 registros conteniendo los siguientes datos:

- Nombre
- Domicilio
- Correo electrónico

Se enviaron correos electrónicos personalizados a todos los egresados que tenían dirección electrónica en la base de datos original. Dicho correo explicaba los objetivos del proyecto y solicitaba la respuesta de la encuesta a través del enlace proporcionado y la confirmación a la dirección desde donde se hizo la solicitud.

Por la antigüedad y el desuso de los correos sólo obtuvimos la respuesta de 35 egresados.

### *Organización del trabajo en la UAS*

Uno de los primeros problemas que se tuvo para la organización del trabajo fue identificar si la Facultad de Derecho contaba, en su estructura organizacional, con los puestos y con el personal que la guía indicaba que se requería para la realización de las entrevistas. Primero se revisaron, en la página de Internet de la facultad, la estructura y los nombres de las personas que ocupaban los puestos que interesaba contactar; fue ahí cuando se encontró que la facultad no indicaba, en la página en Internet, el nombre del responsable del programa educativo (autoridad de carrera/jefe de carrera). Sin embargo, al tener el primer contacto con el director de la facultad, él aclaró que sí se tenía asignada a la persona que desempeñaba tal función de la Facultad y estuvieron con toda la disponibilidad para establecer día y hora a la brevedad, así como para realizar la entrevista.

Para programar fecha y hora de entrevistas, se procedió a realizar contacto con los actores. Todos atendieron con rapidez y disposición para colaborar; las dificultades se dieron al comenzar a definir fecha y hora de la entrevista. Fue más

fácil concretar fecha y realizar la entrevista a funcionarios de la facultad que a los institucionales; estos últimos señalaban que el tiempo disponible para la entrevista era escaso o que tenían que viajar con frecuencia ausentándose de la ciudad.

La entrevista con el Coordinador de Planeación fue tardada, en virtud de que él disponía de poco tiempo para la actividad (20 a 30 minutos aproximadamente); al llegar a su oficina se le presentaban otros asuntos que requerían su atención y era necesario cancelarla y continuarla en otra fecha y hora señaladas por el entrevistado, por lo que fue necesario visitarlo en su oficina durante tres días. Con la Secretaria Académica, aunque fue fácil contactarla para explicarle el proyecto y solicitar cita para la entrevista, ésta fue la última que se llevó a cabo; por lo que en cinco ocasiones se estableció fecha y hora, pero en el último momento cancelaba por diferentes razones (salir de la ciudad, asunto imprevisto por atender, problemas personales) y cambiaba la cita.

En el caso de los funcionarios de la Facultad de Derecho, se mostraron con total disposición para dedicar tiempo a las entrevistas así como para proporcionar información, organizar y apoyar para realizar las entrevistas con los grupos de profesores (grupos de enfoque).

Para la organización de la entrevista con profesores de la facultad, mediante grupos de enfoque, se contó con el apoyo de la responsable del área académica de la facultad, quien se encargó de entregarnos la lista de los profesores, así como de avisar a los académicos acerca de la reunión para las entrevistas. Se programó un grupo de enfoque con profesores del turno matutino y otro con profesores del turno nocturno. Con el grupo nocturno fue posible realizar las entrevistas sin contratiempos, ya que se efectuó en un solo día; mientras que con el grupo matutino, el grupo de enfoque se tuvo que realizar en dos días, sin que asistieran el total de profesores convocados a participar en la entrevista. Durante la sesión, algunos profesores se retiraron a mitad de la actividad, argumentando que tenían otro trabajo que atender por la mañana.



## REFERENCIAS

- Acosta, Adrián (1998). Cambios en la transición. Análisis de tres procesos de reforma universitaria en México. En *Sociológica*, año 13, núm. 36, enero-abril, pp. 89-114, México: Departamento de Sociología, UAM.
- Acosta, Adrián (2000). *Estado, políticas y universidades en un período de transición*. México: Universidad de Guadalajara-Centro de Universitario de Ciencias Económico-Administrativas, Fondo de Cultura Económica.
- Acosta, Adrián (2002). Políticas de educación superior en México: un diálogo y sus perspectivas. Documento presentado en la Mesa redonda sobre políticas de Educación Superior, México: AHIEPS y Subsecretaría de Educación Superior/ SEP.
- Acosta, Adrián (2006). Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de creación de cuerpos académicos en México. En *Revista de la Educación Superior*, Vol. xxxv (3), núm. 139, México: ANUIES.
- Acosta, Adrián (2010). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. México: ANUIES/UDUAL (Colección: Biblioteca de la Educación Superior).
- Arredondo, María Adelina (2003). *Federalismo, centralismo y educación secundaria en México durante la segunda mitad del siglo XIX*. (Documento presentado en el VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana). San Luis Potosí, México.
- Asociación Nacional de Egresados de Chapingo (2012). *Significado de Chapingo*, (en línea). Recuperado de [www.anech-chapingo.org.mx](http://www.anech-chapingo.org.mx) [consulta: 12 de enero 2012].
- Berger, Peter y Thomas Luckman (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Bjerke, Björn (2000). *Business Leadership and Culture. National Management Styles in the Global Economy*. Northampton, MA. Edward Elgar Publishing.
- Bleiklie, Ivar (2005). Academic Leadership and Emerging Knowledge Regimes en Bleiklie, I. & M. Henkel (eds.). *Governing Knowledge: A Study of Continuity and Change in Higher Education*. Netherlands: Springer.
- Bolivar, Antonio (1999). *Ciclo de vida del profesorado*. Bilbao: Mensajero.
- Brennan, John (1998). Panorama general del aseguramiento de la calidad. En Malo, Salvador y Arturo Velásquez Jiménez (coords.), *La calidad de la educación superior en México*. pp. 13-30, México: Miguel Angel Porrúa.
- Buendía Espinosa, Ma. Angélica (2011a). *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.
- Buendía Espinosa, Angélica (2011b). Simulación, falta de credibilidad, burocratización. El lado oscuro de la evaluación y acreditación, (en línea). Recuperado de [www.laisumedu.org/showNota.php?idNota=211678&cates=Desempe%F1o+de+la+educaci%F3n+superior&idSubCat=&subcates=1.-+Evaluaci%F3n+y+acreditaci%F3n+de+programas+acad%E9micos&ssc=9](http://www.laisumedu.org/showNota.php?idNota=211678&cates=Desempe%F1o+de+la+educaci%F3n+superior&idSubCat=&subcates=1.-+Evaluaci%F3n+y+acreditaci%F3n+de+programas+acad%E9micos&ssc=9) [consulta: 20 de noviembre de 2011].
- Burke, Joseph C. (2005). The Many Faces of Accountability. En Burke, Joseph C. *Achieving Accountability in Higher Education. Balancing Public, Academic and Market Demands*, (pp. 1-25). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Cabrero, Enrique (2006). *El diseño institucional de la política de ciencia y tecnología en México, revisión y propuestas para su reformas*, (en línea). Recuperado de [www.bibliojuridica.org/libros/5/2148/6.pdf](http://www.bibliojuridica.org/libros/5/2148/6.pdf) [consulta: 3 de abril de 2014].
- Casillas, Miguel Ángel y José Luis Suárez (2008). *Aproximaciones al estudio histórico de la Universidad Veracruzana*. Xalapa: Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (1993). La evaluación interinstitucional de la educación superior en México. México
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (1994). *Informe de evaluación de la administración y de la gestión institucional de la universidad Autónoma de Sinaloa*. México: Universidad de Sinaloa.
- Ciees (2008). *Informe de la evaluación de la licenciatura en Matemáticas de la UAM Izta-palapa*, (en línea). Recuperado de [mat.izt.uam.mx/matem/evaluacionlic.pdf](http://mat.izt.uam.mx/matem/evaluacionlic.pdf) [consulta: 19 de diciembre de 2011].

- CINDA (2009). *Marco de referencia sobre el proyecto Aseguramiento de la Calidad*, (en línea). Recuperado de [www.cinda.cl/proyecto\\_alfa/download\\_finales/8MarcodereferenciaparaelProyectosobreAQ.pdf](http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/download_finales/8MarcodereferenciaparaelProyectosobreAQ.pdf) [consulta: 25 de mayo de 2012].
- Cohen, Michael & James March (1974). *Leadership and ambiguity*. Nueva York: McGraw Hill.
- Clark, Burton (1983, 1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México: Nueva Imagen.
- Comas Rodríguez, Óscar (2003). *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos durante el periodo de la modernización educativa: El caso de la UAM*, Biblioteca de la Educación Superior, México: ANUIES, 276 págs.
- Copaes (2012). *El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior*, (mimeo) México: Copaes.
- Cruz-Castro, L. y L. Sanz-Menéndez (2003). Shaping The Impact: The Institutional Context Parliamentary Technology Assessment. En *Society and Policy*, pp.101-127.
- De Vries, W. (2007). Mandarinas en Salmuera. En *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, Año XXXIV, vol. 2, núm. 142.
- De Vries, W.; M. G. Moheno y J. F. Romero, (2006). La Acreditación en México: Algunos Avances con Crecientes Contradicciones. En V. M., Rosario, E. Marúm, R. Vargas, J. Alejandro y V. González (Coords), *Acreditación y certificación de la educación superior: Experiencias, realidades y retos para las IES*. Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Del Castillo Alemán, Gloria (2006). Una propuesta analítica para el estudio del cambio en las instituciones de educación superior. En *Revista Perfiles educativos*. Perfiles educativos vol. 28 núm. 111 México, 2006, (en línea). Recuperado de [www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982006000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982006000100003&script=sci_arttext) [consulta: 14 de enero de 2012]
- Del Castillo, Alemán Gloria (2005). 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*, núm. 25, Diciembre 2004, pp. 115-148.
- Díaz Barriga, Ángel (2011). *La acreditación de programas (planes de estudio). Entre el formalismo y los procesos educativos*, (en línea). Recuperado de [www.riseu.unam.mx/documentos/acervo\\_documental/txtid0053.pdf](http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0053.pdf) [consulta: 12 de mayo de 2012].
- Díaz Barriga, Ángel (coord.). Concepción Barrón Tirado y Frida Díaz Barriga Arceo (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: un estudio en las universidades públicas estatales*. México: IISUE-UNAM/ANUIES.

- Díaz P., C. (2007). *Centros de Investigación y Desarrollo Tecnológico en México. Espacios Institucionales y Estrategias Organizacionales*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Díaz P., C. (2012). *Diagnóstico de la Ciencia y la Tecnología en el Estado de Jalisco 2000 a 2010*. (documento impreso). Guadalajara: Centro de Estudios Estratégicos para el Desarrollo, Universidad de Guadalajara.
- Díaz P., C. (2012a). La calidad y certificación como estrategia de difusión en los centros de investigación y desarrollo tecnológico: repercusiones organizacionales y problemas pendientes. En C. Díaz (coord.), *El dilema de la innovación. Redes, clusters y capacidades tecnológicas*, México: Universidad de Guadalajara.
- Díaz P., C. (2012b). Knowledge Management Strategies In Public Research Centers: Between Legitimacy And Efficiency: Is There A Place For Autonomy? En *Latin American And European Movement On Organization Studies (LAEMOS)*, cuarta conferencia, Ajijic, Jalisco, document de trabajo, Marzo de 2012.
- Díaz P., C. (2013). Diagnóstico de la Ciencia y la Tecnología en el Estado de Jalisco 2000 a 2010. En *Jalisco a Futuro*. Guadalajara: Centro de Estudios Estratégicos para el Desarrollo, Universidad de Guadalajara (en prensa).
- DiMaggio, J. Paul y Walter Powell (1991). Introducción. En Powell, Walter y Paul J. DiMaggio (Comp.) (1991). *El Nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de México, Fondo de Cultura Económica.
- DiMaggio, P. y W. Powell (1991, 1999). Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales. En DiMaggio, P. y W. Powell, *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica.
- El-Khawass, Elaine (1998). El sistema de aseguramiento de la calidad en Estados Unidos. En Malo, Salvador y Arturo Velásquez Jiménez (Coords), *La calidad de la educación superior en México*. México: Miguel Angel Porrúa, pp. 31-50.
- Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología (FCCYT) (2011). *Ranking de Ciencia, Tecnología e Innovación 2011*, (en línea). Recuperado de [www.foroconsultivo.org.mx/home/index.php/libros-publicados/ano-2011](http://www.foroconsultivo.org.mx/home/index.php/libros-publicados/ano-2011) [consulta: 12 de mayo de 2012]
- Genschel, Philipp (1995). *The Dynamics of Inertia: Institutional Persistence and Institutional Change in Telecommunications and Health Care*. Federal Republic of Germany: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung.
- Gil Antón, M. (2006). Out entre Primera y Segunda. En *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, año XXXV, vol. 3, núm. 139.

- Gradilla Damy, M. (1995). *El juego del poder y del saber. Significación, norma y poder en la Universidad de Guadalajara. Socioanálisis de una Institución en conflicto*. México: El Colegio de México.
- Gutiérrez, Luz Angélica (1986). *25 años de historia de la Universidad Veracruzana*. Xalapa: Iiesesuv.
- Hannan, Michael y John Freeman (1984). Structural Inertia and Organizational Change, (en línea). Recuperado de [www.cinda.cl/proyecto\\_alfa/download\\_finales/61re\\_mexico.pdf](http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/download_finales/61re_mexico.pdf) [consulta: 14 de enero 2012].
- Ibarra Colado, Eduardo y Angélica Buendía Espinosa (2013). *Compendio del sistema universitario mexicano. Perfil, datos e indicadores*, México: UAM, LAISUM y CONACYT.
- Ibarra, Eduardo (2001). *La universidad en México hoy. Gubernamentalidad y modernización*, México, UNAM/UAM/ANUIES.
- Ibarra Colado, E. (1994). *La UAM, políticas gubernamentales y cambio institucional*. México: Área de Estudios Organizacionales, UAM-Iztapalapa: 83 (Serie: Reportes de Investigación).
- Ibarra, Eduardo (1993). *La Universidad ante el espejo de la Excelencia: enjuegos organizacionales*, México: UAM-Iztapalapa.
- Ibarra Colado, E. y Luis Porter (2007). *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*. México: CEIICH-UNAM, pp. 1-37 (colección Educación Superior).
- Jaffee, David (2001). *Organization theory. Tension and change*, Nueva York: McGraw-Hill Higher Education.
- Jepperson, Ronald (1991). Instituciones, efectos institucionales e institucionalismo. En Powell y DiMaggio. *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Kent, Rollin (cord.) (2009). La economía política de la educación superior durante la modernización. En *Las políticas de educación superior en México durante la modernización: un análisis regional*, pp. 39-92, México: ANUIES.
- Lacomba Zamora, E. (2009). Medina, V. (Comp.). *Historia del Departamento de Matemáticas. Mirando al futuro. 35 Aniversario, Evolución y Desarrollo de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería*. pp. 225-231, México: UAM, (en línea). Disponible en: [cbi.izt.uam.mx/content/35\\_aniversario/uami\\_cbi\\_aniv\\_cap4\\_01.pdf](http://cbi.izt.uam.mx/content/35_aniversario/uami_cbi_aniv_cap4_01.pdf) [consulta: 19 de diciembre de 2011].
- Lemaitre, María José (2009). Aseguramiento de la calidad, políticas públicas y gestión universitaria. En (Documento marco para Proyecto Alfa III). *Aseguramiento de la calidad, políticas públicas y gestión universitaria*, México: Cinda.

- Lemaitre, María José (2011). *Aseguramiento de la calidad en América Latina*, (en línea). Recuperado de [www.robertoreyna.com/puertaES/CRES%20PDF/CONTRIBUCIONES%20A%20LOS%20DOCUMENTOS%20BASICOS/TEMA%20VIII/Maria%20Jose%20Lemaitre.pdf](http://www.robertoreyna.com/puertaES/CRES%20PDF/CONTRIBUCIONES%20A%20LOS%20DOCUMENTOS%20BASICOS/TEMA%20VIII/Maria%20Jose%20Lemaitre.pdf) [consulta: 14 de junio 2011].
- López Brambila, Anabela (2004). La acreditación mediante el Sistema –Nacional de Investigadores como mecanismo de regulación de la investigación. Algunas reflexiones organizacionales a partir de un estudio de caso. En *Revista de El Colegio de San Luis*, vol. VI, núm. 18, septiembre-diciembre, pp. 33-50, México.
- Meyer, J. W.; Drori & Hoky, (2006). World Society and the Proliferation of Formal Organization. En Drori *et al*, *Globalization and Organization*, Estados Unidos de América: Oxford.
- Meyer, J. y B. Rowan, (1991, 1999). Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia. En Powell, Walter y Paul DiMaggio (comps.). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Meyer, John y Evan Schofer (2010). La universidad en Europa y en el mundo: expansión en el siglo xx, pp. 193-210, en Meyer, John y Francisco Ramírez (2010), *La educación en la sociedad mundial*. España: Educación universistaria, Octaedro/ICE-UB.
- Mintzberg Henry (1991). *Mintzberg y la dirección*, Madrid: Díaz de Santos.
- Miranda G. R. (2005). *Entre la frustración y la envidia. Política, decisiones y estímulos a la actividad académica*. Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Powell, Walter y Paul DiMaggio (1999). “Retorno a la jaula de hierro; el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales”. En Powell y DiMaggio, *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica,
- Powell, Walter y Paul J. DiMaggio (1991). Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva. En Powell, Walter y Paul J. DiMaggio (comp.), *El Nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de México, Fondo de Cultura Económica.
- Powell, W. y P. T. DiMaggio (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. En *American Sociological Review*, vol. 48, núm. 2, pp. 147-160.
- Quintero Félix, J. E. et al. (2010). El cambio conducido en la universidad: la percepción de los académicos. En *Revista de Educación Superior*, NÚM.153, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

- Quiroz, Elena (2010). *Modelos educativos en el IPN y el ITESM, las competencias profesionales en la educación superior*. México: ANUIES.
- Quiroz Elena, Italivi Bolaños y Elizabeth Castellanos (2012). Organización institucional en la autoevaluación para la acreditación de la UABJO; el caso de Medicina. En *Perfiles educativos*, UNAM, México.
- Ramírez, Francisco (2006). "Growing commonalities and persistent differences in higher education; universities between global models and national legacies". En Meyer, Heinz Dieter & Brian Rowan, *The new institutionalism in education*. Albany, USA: State University of New York.
- Ritzer, Goerge (1999). *La macdonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización de la vida cotidiana*, Barcelona: Ariel Sociedad Económica.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2003). La educación superior en el mercado: configuraciones emergentes y nuevo proveedores. En Mollis, Marcela (coord.), *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?*. Buenos Aires: Clacso.
- Rueda, Mario (coord.) (2011). *¿Evaluar para mejorar o para controlar? Valoración del desempeño docente en las universidades*, México: IISUE/Bonilla.
- Sánchez S. Ma. Dolores (1995). *Modelos Académicos*, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Sanz Menéndez, L. y Laura Cruz Castro, (2003). Coping with Environmental Pressures: Public Research Organisations Responses to Funding Crises. En *Research Policy*, vol. 32, pp. 1293–1308.
- Schein, Edgar (2010). *Organizational culture and leadership*. 4a. Ed., San Francisco CA: Wiley.
- Scott, R. W. (1995). *Institutions and Organizations*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scott, Richard (2001). Retomando los argumentos institucionales. En Powell, W. y P. DiMaggio (Comps.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Scott, Richard W. (2008). *Institutions and organizations; ideas and interest*. LA, California: Sage Publications.
- SIICYT (2010). *Sistema Integrado de Información de Ciencia y Tecnología* (en línea). Recuperado de [www.siicyt.gob.mx/siicyt/cms/paginas/SNI2010.jsp?pSel](http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/cms/paginas/SNI2010.jsp?pSel) [consulta: 19 de marzo de 2012].
- Spears, J. L.; R. R. Barton & H. Barki (2008). Gaining Organizational Legitimacy and Capability in is Security during the Early Years of Regulatory Compliance: The Effects of the Sarbanes Oxley Act, *Working Paper Series*. Canada: Canada Research Chair in Information Technology Implementation and Management, HEC.

- Stufflebeam, Daniel (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Stufflebeam, Daniel y Anthony Shinkfield (1985). *Evaluación sistemática*. Madrid: Paidós, MEC (colección: Temas de educación).
- UAM (2010a). *Legislación Universitaria*. México: UAM, 240 págs.
- UAM (2010b). *Anuario estadístico 2010*. México: UAM, 274 págs.
- UAM (2011). *Plan de Desarrollo Institucional 2011-2024*. México: UAM.
- UAM-Iztapalapa (2011). *Actualización del plan estratégico. División de Ciencias Básicas e Ingeniería*. México: UAM.
- UAS (2005). *Plan de Desarrollo Institucional: 2005-2009*. México: Editorial UAS.
- UAS (2011). Licenciatura en Derecho. Consultado el 3 de diciembre de 2011, (en línea). Recuperado de [www.uas.edu.mx/web/index.php?seccion=oferta-educativa&tipo-carrera=licenciatura&area=5&op=41d&optativas=1&escuela=86&carrera=31](http://www.uas.edu.mx/web/index.php?seccion=oferta-educativa&tipo-carrera=licenciatura&area=5&op=41d&optativas=1&escuela=86&carrera=31) [consulta: 12 de mayo de 2012].
- UAS (2012). *Crónica rosalina: La Universidad Autónoma de Sinaloa*, (en línea). Recuperado de [www.uasnet.mx/centro/deptos/arch\\_hist/cronica.htm](http://www.uasnet.mx/centro/deptos/arch_hist/cronica.htm) [consulta: 24 de abril de 2012].
- UAS (2010). *Primer informe de labores del rector Víctor Antonio Corrales Burgueño*. Culiacán, Sinaloa: Editorial UAS .
- UAS. *Matrícula Escolar 2001 al 2008*, (en línea). Recuperado de [www.uas.edu.mx/web/index.php?seccion=oferta-educativa&tipo-carrera=licenciatura&area=5&op=41d&optativas=1&escuela=86&carrera=31](http://www.uas.edu.mx/web/index.php?seccion=oferta-educativa&tipo-carrera=licenciatura&area=5&op=41d&optativas=1&escuela=86&carrera=31) [consulta: 28 de abril de 2010].
- Universidad de Guadalajara (2012). *Numeralia*, Marzo de 2012, (en línea). Recuperado de [www.copladi.udg.mx/estadistica/numeralia/numeralia-marzo-2012.pdf](http://www.copladi.udg.mx/estadistica/numeralia/numeralia-marzo-2012.pdf) , pág. 17, [consulta: 24 de abril del 2012].
- Unesco (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI*. Visión y acción. París: Unesco
- Unesco (2009). *Conferencia Mundial de Educación Superior 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*, (en línea), Unesco, París, 5-8 de julio de 2009. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf) [consulta: 13 de agosto 2009].
- Universidad Autónoma Chapingo (2009). *Misión y Visión*, (en línea). Recuperado de [portal.chapingo.mx/rectoria/?modulo=universidad](http://portal.chapingo.mx/rectoria/?modulo=universidad) [consulta: 12 de enero 2012].
- Universidad Autónoma Chapingo (2009). *Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025*. Texcoco, México: UACH

- Universidad Autónoma Chapingo (2008). *Manual de Organización del Departamento de Organización y Métodos*. Texcoco, México: UACH y UPOM.
- Universidad Autónoma Chapingo (s/f). *Informe de Autoevaluación del Programa de Ingeniero Agrónomo con Especialidad en Fitotecnia*, Texcoco, México: UACH Departamento de Fitotecnia.
- Universidad Autónoma de Sinaloa (2011). *Cooperación y asociación nacional e internacional*. (en línea). uas.edu.mx <http://diva.uasnet.mx/vinculacion/membresia.html> [Consultado el 03 de diciembre de 2011].
- UAM (1973). *Ley Orgánica de la UAM*, Mexico: UAM.
- UAM (1977). *Acuerdo 11.5 del Colegio Académico, en su sesión celebrada el 20 de enero de 1977*, (en línea). Recuperado de [www.uam.mx/colegioacademico](http://www.uam.mx/colegioacademico) [consulta: 12 de febrero de 2012].
- UAM (1998). *Acuerdo 203.3 de la Sesión 203 del Colegio Académico de la UAM*, (en línea). Recuperado de [www.uam.mx/colegioacademico](http://www.uam.mx/colegioacademico) [consulta: 22 de abril de 2012].
- UAM (2009). *Acta de la sesión 312 del Colegio Académico de la UAM*, (en línea). Recuperado de [www.uam.mx/colegioacademico/actas/SES-312.pdf](http://www.uam.mx/colegioacademico/actas/SES-312.pdf) [consulta:do el 23 de abril de 2012].
- UAM (2010). *Anuario Estadístico UAM 2010* (en línea). Recuperado de [www.uam.mx/transparencia/inforganos/anuarios/anuario2010/anuario\\_estadistico\\_2010.pdf](http://www.uam.mx/transparencia/inforganos/anuarios/anuario2010/anuario_estadistico_2010.pdf) [consulta: 23 de abril de 2012].
- UAM (2012). *Modificaciones y adecuaciones al plan y los programas de estudio de la licenciatura en Matemáticas*, (en línea). Recuperado de [www.uam.mx/colegioacademico](http://www.uam.mx/colegioacademico) [consulta: 23 de abril de 2012].
- Universidad Veracruzana (2008). *Plan General de Desarrollo 2025*. México: Universidad Veracruzana.
- Universidad Veracruzana (2008). *Semblanza histórica*, México: Universidad Veracruzana.
- Valenti Negrini, Giovanna y Gonzalo Varela Petito (1998). “La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana”. En Salvador Malo y Arturo Velázquez (coords.) *La educación superior en México. Una comparación internacional*, México: UNAM-Porrúa, pp. 367-386.
- Vázquez, Josefina (1975). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.
- Villaseñor Carlos (s/f). *Programa de trabajo, resumen ejecutivo*. Texcoco: UACH.
- Vught, Frans A. Van (1996). Evaluación de la calidad de la educación superior: el primer paso. En: *Evaluación Académica*, París, vol. 2, CRE-Unesco, pp. 65-89.

- Weick, Kart (1976), Educational organizations as loosely coupled systems. En *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, pp. 1-19
- Wolff, Ralph A. (2005) Accountability and Accreditation: Can Reforms Match Increasing Demands?. En Burke, Joseph C. *Achieving Accountability in Higher Education. Balancing Public, Academic and Market Demands*, págs. 78-103, San Francisco, California, Jossey-Bass.
- Woodhouse, David (2001). *Calidad e internacionalización en la educación superior*. México: ANUIES (Colección Biblioteca de Educación Superior).
- Zucker, Lynne (1999). El papel de la institucionalización en la persistencia cultural. En Powell y DiMaggio, *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zumeta, William (2001). Public Policy and Accountability in Higher Education: Lessons from de Past and Present for the New Millennium. En Heller, Donald E. (2001). *The States and Public Higher Education Policy. Affordability, Access and Accountability*, págs. 155-197, Baltimorean and London: Johns Hopkins University Press.

## Referencias electrónicas

[archivos.diputados.gob.mx/Centros\\_Estudio/Cesop/Eje\\_tematico/2\\_educacion.htm](http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Eje_tematico/2_educacion.htm) [consulta: 12 de abril de 2012].

[biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_2.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_2.htm) [consulta: 7 de mayo de 2014].

[www.alfonsocalderon.buap.mx/hist1.html](http://www.alfonsocalderon.buap.mx/hist1.html) [consulta: 7 de mayo de 2014].

[www.ciees.edu.mx](http://www.ciees.edu.mx) [consulta: 12 de abril de 2012].

[www.copaes.org](http://www.copaes.org) [consulta: 12 de abril de 2012].

[www.execum.unam.mx/index2.php?\\_dc=0](http://www.execum.unam.mx/index2.php?_dc=0) [consulta: 12 de abril de 2012].

[www.jornada.unam.mx/2006/06/02/040n1soc.php](http://www.jornada.unam.mx/2006/06/02/040n1soc.php) [consulta: 7 de mayo de 2014].

[www.tesisenxarxa.net/TESIS\\_URV/AVAILABLE/TDX-1030103-142411//OBCapitulo-04Def.pdf](http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-1030103-142411//OBCapitulo-04Def.pdf) [consulta: 7 de mayo de 2014].

[www.unam.mx/2007/02/05/index.php?section=sociedad&article=035n1sc](http://www.unam.mx/2007/02/05/index.php?section=sociedad&article=035n1sc) [consulta: 7 de mayo de 2014].

[www.uv.mx/coatza/campus](http://www.uv.mx/coatza/campus) consulta: 12 de abril de 2012].



## SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AC	Aseguramiento de la Calidad
Acceciso	Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales
AMFEM	Asociación Mexicana de Facultades y Escuela de Medicina
ANECH	Asociación Nacional de Egresados de Chapingo
ANPADEH	Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CAC	Cuerpos Académicos Consolidados
CAC	Comité de Aseguramiento de la Calidad
CACEI	Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería
CAEC	Cuerpos Académicos en Consolidación
CE	Comisión Europea
Ceneval	Consejo Nacional de Evaluación
CGA	Coordinación General Académica
CGPD	Coordinación General de Planeación y Desarrollo de la UAS
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
CIEP	Coordinación de Innovación Educativa del Pregrado
Cinda	Centro Interuniversitario de Desarrollo
CNEIP	Consejo Nacional Para la enseñanza e Investigación en Psicología
Comaem	Comisión Mexicana de Acreditación de la Educación Médica

Comaprod	Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño
Comeaa	Consejo Mexicano de Acreditación Agronómica
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
Conaeva	Comisión Nacional de Evaluación
Copaes	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
Copladi	Coordinación de Planeación y Desarrollo Institucional
CUAAD	Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño
Cualtos	Centro Universitario de los Altos
CUCBA	Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias
CUCEI	Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías
Cucienaga	Centro Universitario de la Ciénaga
Cucosta	Centro Universitario de la Costa
Cucostasur	Centro Universitario de la Costa Sur
CUCS	Centro Universitario de Ciencias de la Salud
CUCSH	Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
Culagos	Centro Universitario de los Lagos
Cunorte	Centro Universitario del Norte
Cusur	Centro Universitario del Sur
Cuvalles	Centro Universitario de los Valles
DESIN	Departamento de Estudios Institucionales de la UAM-C
DGESU	Dirección General de Educación Superior Universitaria.
Dirpled	Dirección General de Planeación, Evaluación y Desarrollo
EGCP	Exámenes Generales de Calidad Profesional
EGEL	Exámenes Generales de Egreso de Licenciatura
ENQA	Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad (por sus siglas en inglés)
Fomes	Programa Fondo para la Organización de la Educación Superior
HCU	Honorable Consejo Universitario
IAEF	Ingeniero Agrónomo Experto en Fitotecnia
IES	Instituciones de Educación Superior
INQAAHE	Red Internacional para Agencias de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (por sus siglas en inglés)
Mercosur	Mercado Común del Sur
PDI	Planes de Desarrollo Institucional
PIFI	Programa Integral del Fortalecimiento Institucional

Promep	Programa de Mejoramiento del Profesorado
RIACES	Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de Educación Superior
RIPPPA	Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UACH	Universidad Autónoma Chapingo
UAS	Universidad Autónoma de Sinaloa
UdeG	Universidad de Guadalajara
UPOM	Unidad de Planeación, Organización y Métodos
UV	Universidad Veracruzana



## Acerca de los autores

**José Luis Sampedro Hernández** es Profesor-Investigador del Departamento de Estudios Institucionales (Desin) de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. Egresado de la Maestría en Economía y Gestión del Cambio Tecnológico y del Doctorado en Ciencias Sociales, con especialidad en Economía y Gestión de la Innovación, ambos de la UAM-Xochimilco. Realizó una estancia de investigación en la Universidad de Massachusetts Lowell, MA, Estados Unidos (2005), en el Departamento de Economía Regional y Desarrollo Social (RESO, por sus siglas en inglés). Ha participado en diversos proyectos de investigación analizando sectores tales como el educativo, la telemedicina, la industria de software, la agroindustria y la industria maquiladora de exportación. Sus líneas de investigación incluyen gestión del conocimiento y cambio institucional, innovación inclusiva, vinculación universidad-empresa, capacidades de absorción, aprendizaje tecnológico y acumulación de capacidades de innovación. Actualmente es responsable del Cuerpo Académico Organizaciones Orientadas al Conocimiento y Coordinador de Estudios de la Licenciatura en Administración en la UAM-Cuajimalpa.



**Claudia Díaz Pérez** es Licenciada en Filosofía y Maestra en Ciencias Sociales (con especialidad en Relaciones Internacionales) por la Universidad de Guadalajara (1991 y 1997, respectivamente). Obtuvo el grado de doctor en Estudios Organizacionales por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (2004). Actualmente es Profesora-Investigadora de tiempo completo en el departamento de Estudios Institucionales de la Universidad Autónoma

Metropolitana, unidad Cuajimalpa. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en el nivel 1. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran “Mexico’s telecommunications industry: the absence of industrial policy” en el *International Journal of Technology and Globalization* (2012); “Clustering and Innovation Capabilities in the Mexican Software Industry” en *Engineering Management Journal* (2011). Su libro más reciente es “Innovación. Instituciones, redes y aprendizaje” del cual es co-coordinadora y fue publicado por Miguel Ángel Porrúa y la UAM-Xochimilco (2013).



**Lucila Parga** es Doctora en Ciencias Sociales y Maestra en Estudios de la Mujer por la Universidad Autónoma Metropolitana. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y cuenta con el Perfil Promep Deseable; es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE y del Registro Conacyt de Evaluadores Acreditados. Actualmente es académica en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) sede Ajusco. Las líneas de investigación que trabaja son: género y educación, política educativa en educación básica y superior, formación docente y violencia en las escuelas.



**María Elena Quiroz Lima** es Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Tiene el Posdoctorado en Educación por la University of California-Riverside, Estados Unidos. Es autora del libro: *Modelos educativos en el IPN y el ITESM, las competencias profesionales en la educación superior* (2010). Sus artículos publicados se ubican dentro de la línea de estudios institucionales en la educación superior y el análisis de las políticas educativas relacionadas con la calidad y la equidad.



**Marcela Contreras Loera** es Doctora en Estudios Organizacionales; su línea de investigación se centra en el estudio de las cooperativas de servicios turísticos, con énfasis en la toma de decisiones. Es Profesora-Investigadora de tiempo completo en la Universidad de Occidente, adscrita al área de Turismo. Es

miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Tiene en su haber más de 30 publicaciones científicas. Ha participado en congresos nacionales e internacionales, presentando resultados de investigación para su difusión en diversos países. Ha realizado estancias de investigación en Francia, Polonia, España y Venezuela.



**Angélica Buendía Espinosa** es profesora-investigadora Titular C de tiempo completo en el Departamento de Producción Económica de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana, y es coordinadora general del Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano (Laisum). Es doctora en Ciencias Sociales, Área Sociedad y Educación y maestra en Economía y Gestión del Cambio Tecnológico. Ha colaborado como profesora y como funcionaria académica en instituciones públicas y privadas. Sus líneas de investigación son “Procesos de institucionalización y cambio en la educación superior”, “Análisis institucional del sistema universitario mexicano” y “Estudio y análisis comparado de las políticas públicas en la educación superior pública y privada”. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Ha participado en proyectos de investigación financiados por organismos externos, a nivel nacional e internacional, publicando diversos trabajos; ha participado asimismo en congresos especializados nacionales y extranjeros.



**EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN  
DE PROGRAMAS ACADÉMICOS EN  
MÉXICO: REVISAR LOS DISCURSOS,  
VALORAR LOS EFECTOS.  
El caso de cinco universidades públicas  
mexicanas**

Se terminó de imprimir en  
Grupo H Impresores  
en el mes de julio del año 2014.

El tiraje fue de 1,000 ejemplares.  
Impreso sobre papel cultural  
de 90 g y couché de 250 g.

La composición tipográfica se realizó  
con tipografía Minion Pro diseñada por  
Robert Slimbach y Carol Twombly en  
1992.







